

# Foreldreskap i småbarnsfamilien:

## Klassekultur og sosial reproduksjon

KARI STEFANSEN

Avhandling for PhD-graden  
INSTITUTT FOR SOSIOLOGI OG SAMFUNNSGEOGRAFI  
UNIVERSITETET I OSLO

© Kari Stefansen, 2011

*Doktoravhandlinger forsvart ved  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.  
Nr. 285*

ISSN 1504-3991

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Inger Sandved Anfinsen.  
Trykk og innbinding: AIT Oslo AS.

Produsert i samarbeid med Unipub, Oslo.  
Avhandlingen blir kun produsert av Unipub i forbindelse med disputas.  
Alle henvendelser vedrørende avhandlingen skal rettes til rettighetshaver eller enheten der doktorgrad er forsvart.

# Forord

Denne avhandlingen er skrevet som del av NOVA-prosjektet *Omsorgskarrierer og dagligliv for barn under tre år*. Agnes Andenæs var prosjektleder de første tre årene av prosjektperioden. Deretter overtok Lars Gulbrandsen. Dette prosjektet inngikk i et samarbeidsprosjekt mellom NOVA og Høgskolen i Oslo, ledet av Jan Erik Johansson. Jeg vil takke prosjektlederne og de øvrige forskerne i prosjektgruppa for godt samarbeid og mange vettuge innspill. Midlene til samarbeidsprosjektet kom fra Norges forskningsråd (Program for velferdsforskning).

Karin Widerberg og Olve Krange, takkes også. Jeg kunne ikke hatt bedre folk som veiledere! Tre av artiklene i avhandlingen er skrevet i samarbeid med andre forskere. Gunhild Farstad, Helene Aarseth og Ketil Skogen takkes for innsatsen i den forbindelse. I tillegg fortjener Åse Strandbu en stor takk for kommentarer til innledningsteksten.

NOVA har vært et bra sted å være som stipendiat, ikke minst fordi det jobber så mange hyggelige og flinke folk her. Noen av dem har tatt seg tid til å kommentere analysene mine underveis. Takk til dere! En spesiell takk til mine gode kolleger Tonje Gundersen, Gunhild Farstad, Ingrid Smette, Ragnhild Sollund og Svein Mossige – som har gjort sitt beste for å holde motet mitt oppe når det har røyna på. Takk også til Selma Terese Lyng og Margunn Bjørnholt, og damene i «stipendiatnettverket», for lærerike diskusjoner og hyggelig samvær.

På hjemmebane har Ketil og jentene vært gode å ha.

Oslo, 20. desember 2010

Kari Stefansen



*”Experientially, if not theoretically or methodologically,  
class begins at home and in the neighbourhood. Family relations  
do not simply function on behalf of class relationships:  
in a deep sense they are class relationships.»*  
(Morgan 1996: 53)

*“Childcare may not, at first sight, seem to be a key area of class  
reproduction but we suggest that that is exactly what it is»*  
(Ball et al. 2004: 491)



# Innhold

<b>English summary</b> .....	9
<b>Artiklene i avhandlingen</b> .....	11
<b>1 Innledning</b> .....	13
1.1 Aktualisering og avgrensing .....	13
1.2 Analytisk utgangspunkt: foreldreskap som «class work» .....	15
1.3 Etablering av analysekontekster .....	17
<b>2 Foreldreskap</b> .....	21
2.1 Et krevende oppdrag .....	21
2.2 Institusjonelle rammer .....	24
2.3 Foreldreskap og foreldrepraksis .....	26
2.4 Foreldreskap som situert mening .....	28
<b>3 Klasse og kulturell reproduksjon</b> .....	33
3.1 Klassebegrepet i forskningen om foreldreskap og klasse .....	33
3.2 Objektive vilkår og levd liv .....	35
3.3 Foreldreskap som «social structures in the head» .....	39
3.4 Foreldrepraksiser: aktivering og investering av kapital .....	41
<b>4 Empirisk grunnlag</b> .....	45
4.1 Utvalg og underutvalg .....	45
4.2 Intervjuene .....	47
4.3 Etikk: forvaltning av tillit .....	50
4.4 Kvalitativ fortolkning: intuisjon og systematikk .....	51
<b>5 Sammendrag av artiklene</b> .....	57
<b>6 Avslutning</b> .....	65
6.1 Tilstandsbilder .....	65
6.2 Forståelsesmodeller .....	67
6.3 En kort oppsummering .....	75
<b>Referanser</b> .....	77
<b>Artikkel I: Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap</b> .....	87

<b>Artikkel II:</b> Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway .....	109
<b>Artikkel III:</b> Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen .....	133
<b>Artikkel IV:</b> Enriching intimacy: The role of the emotional in the resourcing of middle-class children .....	159
<b>Artikkel V:</b> Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model.....	179
<b>Vedlegg I:</b> Antall familier og antall intervjuer i hver intervjurunde .....	199
<b>Vedlegg II:</b> Intervjutekster.....	201
<b>Vedlegg III:</b> Del av livsformsintervju med forslag til oppfølgingsspørsmål (runde III)....	203



# English summary

## **Parenting pre-schoolers: Class cultures and social reproduction**

This thesis explores the relationship between the social institution of parenthood and social class. The aim is to contribute to the evolving international field of qualitative research on this topic, more specifically to the ongoing discussions on the following questions: How is class enacted through parenthood, and how does parenthood contribute to the reproduction of class?

The thesis includes five published papers. Paper I describes and discusses key studies on parenting and social class, while papers II-V present empirical analysis based on qualitative interviews with parents in two class contexts; the working class and the middle class (total sample of 58 families). The thesis departs from two perspectives – on parenthood and class respectively. With reference to Morgan's work on family practices, parenthood is studied as situated practice. Inspired by the works of Bourdieu, class is studied as an «objective» structure for social experiences, that works to produce and reproduce classed ways of being in the world.

The empirical papers explore different aspects of parenthood in families with pre-schoolers; the organisation of care (paper II), interaction between parents and children (papers III and IV), and parents' interactions with the institution of formal daycare (paper V). All in all the papers confirm the picture outlined in previous research: parenthood in different classes unfold as distinct cultural dynamics. The thesis' main contributions can be summed up as follows: First, it identifies family policy measures as key components in classed care projects in welfare states such as the Norwegian. The second, and in my view most important contribution, is the theoretical model outlined in the concluding section. The aim of this model is to provide theoretical linkages between children's contexts of experience, i.e. the distinct social worlds that middle-class and working-class parenthoods generate, and parents' class experiences, and hence to contribute to the theoretical understanding of how parenthood reproduces classed habituses.



# Artiklene i avhandlingen

**Artikkel I:** Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap. Publisert i *Sosiologisk tidsskrift*, i 2007.

**Artikkel II:** Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway. Publisert i *Critical Social Policy*, i 2010 (med Gunhild R. Farstad som medforfatter)

**Artikkel III:** Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen. Publisert i boka *Utfordrende foreldreskap*, i 2008 (Gyldendal Akademisk)

**Artikkel IV:** Enriching intimacy: The role of the emotional in the resourcing of middle-class children. Publisert i *The British Journal of Sociology of Education*, i 2011 (med Helene Aarseth som medforfatter)

**Artikkel V:** Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model. Publisert i *The Sociological Review*, i 2010 (med Ketil Skogen som medforfatter)



# 1 Innledning

## 1.1 Aktualisering og avgrensing

De senere årene har klasse blitt reaktualisert som tema i norsk sosiologi. Et konkret uttrykk for dette er antallet forskningsprosjekter, bøker og artikler som på ulike måter belyser «klassespørsmålet» i det norske samfunnet. Den fornyede interessen for klasse og klasserelasjoner her til lands må samtidig forstås som del av en internasjonal trend (jf. Prieur 2009: 29), først og fremst med basis i Storbritannia og USA. I norsk sosiologi viser interessen for klasse seg for tiden på to måter. På den ene siden ser vi en oppblomstring av kvantitativt orientert forskning som anvender klasse som forklaringsvariabel. Disse studiene fokuserer på sammenhenger mellom klasse og «utfall» på ulike livsområder, og konkluderer i all hovedsak med at de er sterke og går i forventet retning: risikoen for negative utfall (for eksempel dårlig helse, lav utdanning og lav inntekt) er mye større for folk som har vokst opp i arbeiderklassen, enn for folk som har hatt en mer privilegert oppvekst (for eksempler, se Dahlgren & Ljunggren, red. 2010). I tillegg er det gjennomført flere kvalitative studier som fokuserer på klasse som sosial erfaring. Med referanse til ulike temaer (rovdyrkonflikter, helse, familieliv og likestilling) beskriver disse studiene klasse som et viktig grunnlag for folks livsprosjekter og de grensedragninger de gjør mellom «sanne som oss» og «sanne som dem» (Krange & Skogen 2007; Skilbrei 2004, 2005, 2010; Skogen & Krange 2010; Aarseth 2008a, b).

Begge disse variantene av klasseforskning indikerer at dagens norske samfunn er et klassesamfunn: Hvor man kommer fra er langt fra uvesentlig for hvem man opplever at man er og for hva slags liv man får. Hvilken betydning familien, og det som utspiller seg der, har for slike prosesser er imidlertid lite studert i norsk sammenheng. Dette er utgangspunktet for denne avhandlingen. Mer presist handler den om hvordan klasse kommer til uttrykk gjennom *foreldreskapet*, og hva det er ved det foreldre gjør som bidrar til å «klasseprege» barn, dvs. til å gjøre noen identitets- og livsprosjekter mer sannsynlige enn andre. Foreldreskap omfatter i denne sammenhengen alt det foreldre gjør for ungene sine for å sikre at de har det bra her-og-nå, og at det

vil gå dem godt i framtida. Det dreier seg altså om praksiser som – i bred forstand – har med omsorg og oppdragelse å gjøre.

Avhandlingen utgår fra, og søker å bidra til, et framvoksende internasjonalt forskningsfelt, der foreldreskap nettopp studeres som klasseforankret praksis. Norske studier om dette temaet kan telles på en hånd. Vi har de to klassiske studiene *Familien i klassesamfunnet* (Holter et al. 1975) og *Kitchen table society* (Gullestad 1984/2002), og to nyere bidrag: Skilbreis studie av arbeiderklassemødre (Skilbrei 2003, 2004, 2005), og Aarseths arbeid om middelklassefedre (Aarseth 2008b). Meg bekjent finnes det ingen *nyere* norske studier av foreldreskapets utforming i *ulike* klassekontekster.

Interessen for dette temaet har vært betydelig større i internasjonal forskning (for eksempel Allatt 1993; Devine 2004; Duncan 2005; Gillies 2005b, 2006a; Lareau 2003; Reay 2005a; Vincent & Ball 2006). Den delen av dette forskningsfeltet jeg først og fremst forholder meg til består av *kvalitative studier* av foreldreskap, som forener et handlingsorientert perspektiv på foreldreskap, med et prosessuelt perspektiv på klasse, i all hovedsak forankret i Bourdieus teoretiske univers. Jeg forholder meg altså til studier som søker å konkretisere hvordan klasse kommer til uttrykk gjennom foreldreskap, og hva slags prosesser som er involvert i det Bourdieu (1986/2004) omtaler som «domestic transmission» (s. 17), og som Morgan (1996) definerer som «class-work»: dvs. «domestically based practices which serve to preserve class and status boundaries and [classed] ways of being in the world» (s. 59).

På et overordnet nivå er det to diskusjoner som pågår i dette feltet. Den ene handler om hvordan klasse «virker på» foreldreskapet, dvs. hvordan foreldres klasseforankring kommer til å prege måten de er foreldre på, mens den andre handler om hvordan foreldreskapet «virker på» klasse, dvs. hva det er ved måten foreldre i ulike klasser er foreldre på, som får betydning for barnas livsbaner. Foreldreskap studeres altså, slik Vincent og Ball (2006: 167) påpeker, på en og samme tid som

(...) an *enactment* of class and class relations, focusing on the present and how 'people like us' respond to the need to care for or organize care for a young child, and also an act of *reproduction* focusing on the future, and equipping the child with the social and educational resources deemed necessary by families within particular social groupings.

Dette er også mitt utgangspunkt, dvs. at foreldreskap er «a site in which class is realised and reproduced» (Vincent 2010: 118).

Avhandlingen består av fem artikler<sup>1</sup>, hvorav fire (artiklene II-V) er basert på en kvalitativ intervjustudie blant småbarnsforeldre. Samtlige av dem belyser forbindelsen mellom foreldreskap og klasse, med referanse til ulike dimensjoner ved foreldreskapet: omsorgsorganisering (artikkel II), interaksjon mellom foreldre og barn (artikkel III og IV) og foreldres samhandling med barnehagen (artikkel V). Jeg ser disse analysene som relevante inntak til de nevnte diskusjonene. Hvordan de mer konkret bidrar til dem, er tema i avslutningen.

Innledningen inneholder følgende elementer: I avsnittene 1.2 og 1.3 redegjør jeg for avhandlingens analytiske utgangspunkt og arbeidet med å avgrense analysekontekster. Deretter utdyper og diskuterer jeg perspektivene på henholdsvis foreldreskap og klasse som avhandlingen utgår fra (del 2 og 3). Det empiriske grunnlaget og den analytiske prosessen behandles i del 4. Endelig følger sammendrag av artiklene (del 5) og en avsluttende diskusjon (del 6).

## 1.2 Analytisk utgangspunkt: foreldreskap som «class work»

I denne avhandlingen studerer jeg *foreldreskap* som en virksomhet, et sett av praksiser, som uttrykker foreldres oppfatninger av hva små barn trenger i en verden som vår, og hva som – med utgangspunkt i disse fortolkningene – er deres ansvar som foreldre. Jeg forstår med andre ord foreldreskap som en grunnleggende kontekstuell virksomhet.

Å anvende foreldreskap som analytisk begrep, slik jeg legger opp til her, er ikke uproblematisk. Flere har påpekt at det skjuler at det å være forelder på en gjennomgripende måte er preget av kjønn (Gillies 2005a, b; Griffith & Smith 2005; Hennum 2002; Reay 2005a). Skilbrei (2010: 50) uttrykker det slik: «Foreldre er ikke bare foreldre. Det er menn og kvinner som oppdrar guttebarn og jentebarn». En rekke studier viser også at foreldrepraksiser som

---

<sup>1</sup> Tre av artiklene er skrevet med medforfattere. Når jeg omtaler dem skriver jeg i «vi-form».

inngår i reproduksjonsprosesser som oftest utføres av mødre – med fedre som gode hjelpere (Ball et al. 2004; Lareau 2000, 2003, 2008; Morgan 1996; Reay 2000, 2005a, b; Vincent & Ball 2006; Vincent et al. 2007, 2010b). Reays (2005a: 113) beskrivelse av mødres omsorgsarbeid, basert på en analyse av hvordan mødre i ulike klasser følger opp barnas skolegang, er et talende eksempel:

Mothers have a different relationship to the generation of cultural capital and, concomitantly, social class, than fathers. It is mothers who are making cultural capital work for their children. And it is they, more than men, who appear to be the agents of social class reproduction.

Min begrunnelse for å fokusere på foreldreskap er pragmatisk. Jeg avviser på ingen måte kjønn som relevant i denne sammenhengen. Samtidig er jeg mer opptatt hvordan ulike foreldreskap strukturerer barns erfaringskontekst, dvs. den verdenen barn kommer til å erfare seg selv og andre som deltakende i, enn hvordan hver av foreldrene bidrar i så måte. Kjønn er likevel ikke en helt fraværende dimensjon i avhandlingen. I tre av artiklene, er kjønn eksplisitt tematisert: I artikkel I diskuteres betydningen av kjønn for reproduksjonsprosesser med henvisning til foreliggende studier, i artikkel II er fedres plass i omsorgssystemet et av inntakene til å differensiere mellom ulike omsorgsmodeller mens artikkel III beskriver middelklassens foreldreskap som et av-kjønnets prosjekt. De to andre artiklene retter oppmerksomheten mot dimensjoner og prosesser som jeg mener det gir mening å studere uten et eksplisitt kjønnsperspektiv – men som også *kunne* vært studert med et slikt fokus.

Denne tilnærmingen er i tråd med Morgans (1996: 190) utlegging av praksisbegrepet (som ligger til grunn for mine analyser): Det å beskrive en praksis på én måte utelukker ikke andre beskrivelser, forankret i andre analytiske perspektiv. Å studere familier (eller som her, foreldreskap) som sett av praksiser, innebærer at man gir praksisene en teoretisk status, som innbefatter «a recognition that things could be viewed otherwise, through different sets of lenses» (s. 191). Min fortolkning av hva slags erfaringskontekster ulike foreldreskap genererer for barn ville, ut fra dette resonnementet, kunnet framtre på en annen måte, dersom analysen også hadde vært forankret i et kjønnsperspektiv.



Inspirert av Bourdieu (1986/2004, 1987, 1995, 2007; Bourdieu & Passeron 2006) studerer jeg *klasse* som en organiserende struktur for sosiale erfaringer og «practices of living» (Weis 2007: 2). Som Skeggs framholder (1997) kan klasse i denne betydningen forstås som en «mobil ressurs», dvs. som en tilgang til noen måter å være i verden på, og en barriere mot andre (jfr. Reay 1998). I dette perspektivet blir ideer om hva som utgjør en «viable person» og hva et godt liv representerer i ulike klassekontekster viktig å studere (Evans 2006: 11). Det avhandlingen belyser er hvordan slike oppfatninger kommer til uttrykk gjennom foreldres praksiser, og hvordan de overføres fra en generasjon til den neste. Morgans begrep «class work» fanger begge disse aspektene ved foreldreskap. Ut fra dette perspektivet kan foreldreskap forstås som «part of how class is lived and understood» (Morgan 1996: 45), uavhengig av om folk anvender forskernes klassebegreper eller ikke, når de plasserer seg selv i forhold til andre (jfr. Lareau 2003: 236).<sup>2</sup> Hensikten med avhandlingen er altså å studere det Ball (2003: 3) omtaler som «the micropractices of social reproduction». I tråd med denne ambisjonen er det kulturelle aspekter ved klasse og reproduksjon jeg belyser, ikke hvilke makroprosesser som genererer klasser, eller hvor grensene bør trekkes mellom ulike klasser.

### 1.3 Etablering av analysekontekster

De empiriske artiklene er basert på kvalitative intervjuer med småbarnsforeldre, gjennomført som del av forskningsprosjektet *Omsorgskarrierer og dagligliv for barn under tre år*. Hensikten med dette prosjektet var å studere fellestrekk og variasjon i små barns hverdagsliv, slik det utviklet seg gjennom barns tre første leveår. Forskningsspørsmålene tilsa at utvalget av familier måtte være bredt, og at familiene skulle følges opp flere ganger i løpet av prosjektperioden. Videre skulle uformingen av intervjuene åpne for utforskning av ulike dimensjoner ved hverdagslivet, med klasse som et av flere

---

<sup>2</sup> Skilbrei (2005) har for eksempel vist at folkelige kategorier som over, under og i midten inngår i «det distinksjonsarbeidet som er en del av å konstruere og akseptere klasseforskjeller» (s.55). Betegnelsen «i midten» kan for eksempel fungere som en form for stedfortreder for posisjoner som framstår som lite attråverdige, som «arbeiderklasse».

mulige analytiske inntak til å belyse disse. Det er innenfor disse rammene; dvs. et longitudinelt, kvalitativt prosjekt hvor foreldre fra i alt 58 familier med helt små barn er intervjuet om omsorgsorganisering og hverdagsliv, at mitt prosjekt har tatt form. De foreldrepraksisene jeg har studert må ses i forhold til hva det har vært mulig å få til innenfor disse rammene. Jeg har for eksempel ikke hatt tilgang til observasjonsdata, eller hatt mulighet til å intervju barna (på grunn av deres unge alder).

Mitt tema er sammenhengen mellom foreldreskap og klasse – avgrenset til «arbeiderklassen» og «middelklassen». Familiene i utvalget ble plassert i disse grove kategoriene, i tråd med vanlige oppfatninger av hvem som hører til i hver av dem: De jeg omtaler som *arbeiderklasseforeldre* jobbet enten som faglærte eller ufaglærte i manuelle yrker, eller med underordnet og/eller rutinemessig kontorarbeid av ulikt slag, mens de jeg omtaler som *middelklasseforeldre* hadde yrker som krever høyere utdanning, altså en form for ekspertise, og som følge av dette, en form for autonomi og/eller ansvar som typiske arbeiderklassejobber ikke medfører.

Inndelingen er ment som et pragmatisk utgangspunkt for de empiriske analysene, ikke som en tilslutning til et bestemt klasseskjema. Som Reay (2008) har påpekt vil konvensjonelle kategoriseringer bare være et utgangspunkt «for a methodology that analyses and understands (...) class identity in terms of practices and processes (s. 1074) (se også Gillies 2005b; 2007: 39-40) i denne typen studier. Forholdet mellom kategoriseringen av familiene i utvalget, og perspektivet på klasse som legges til grunn for analysene, er for øvrig diskutert nærmere i artikkel II. Her beskrives også den gruppen av familier i utvalget som ikke lot seg plassere verken i arbeiderklassen eller middelklassen, men som befinner seg i et mer uklart landskap i midten.

Både i artiklene og i den avsluttende diskusjonen er det forskjeller mellom arbeiderklassen og middelklassen jeg fokuserer på. Utgangspunktet er først og fremst analyser av intervjuer med foreldre som, ut fra de kriteriene for kategorisering jeg har anvendt, framstår som «unambiguously working-class» og «unambiguously middle-class» (Gillies 2007: 39-40). I tråd med Gillies oppfatter jeg kategoriene «arbeiderklasse» og «middelklasse» som merkelapper som signaliserer hvilken materiell og sosial situasjon familiene jeg skriver om befinner seg i.

Som flere norske studier har vist er det dype kulturelle motsetninger mellom grupperinger som kan betraktes som arbeiderklasse og middelklasse (Krange & Skogen 2007; Krange & Skogen 2010; Skilbrei 2003, 2004, 2005) – motsetninger som har sitt opphav i grunnleggende ulike erfaringer med verden. Dette er et gjennomgangstema også i den norske litteraturen om klassereiser (Seljestad 2010; Skilbrei 2010; Sveen 2000). Seljestad (2010: 38) omtaler for eksempel den klassereisende som en person som lever i spenningsfeltet mellom «to ulike kulturar, to ulike kunnskapsformer, to ulike verdisyn, to ulike språk». En motsatt fortolkning er imidlertid også framsatt, nemlig at den kulturelle kløften mellom middelklassen og arbeiderklassen – og middelklassens påståtte kulturelle dominans – er høyst overdrevet, blant annet som følge av ukritisk teori-import fra land med en ganske annen kultur for å akseptere sosiale forskjeller enn vi har i Norge (Skarpenes 2007; Skarpenes & Sakslind 2010). Med referanse blant annet til de verdier middelklassefolk oppgir som sentrale i barneoppdragelsen – ærlighet, likhet, solidaritet, toleranse og rettferdighet – konkluderer for eksempel Skarpenes og Sakslind (2010) med at norske middelklassefolk (i motsetning til middelklassen i andre land) trekker på «a moral-egalitarian repertoire of evaluation, which posits the importance of being like everyone else» (229). Denne tolkningen har også møtt kritikk: Det at middelklassefolk slutter seg til generelle dyder, og anvender seg av en slik moralsk-egalitær diskurs, er ikke et tilstrekkelig grunnlag for å avvise middelklassens kulturelle dominans i vårt samfunn (Skogen et al. 2008a, b). Mine analyser er ikke ment som innlegg i denne debatten. De kan snarere ses som forsøk på å finne fram til måter å studere klasserelasjoner og reproduksjonsprosesser på i en norsk/nordisk sammenheng, med utgangspunkt i kvalitativt empirisk materiale. Spesifiseringen av analysekontekster er en del av denne prosessen.

Mine analyser er avgrenset til to klassekontekster, og fokuserer lite på variasjon innenfor klasser. Grunnen er at det materialet jeg har hatt til rådighet ikke er stort nok til å belyse temaet på noen systematisk måte (se artikkel II). I den internasjonale litteraturen er oppmerksomheten omkring forskjeller mellom ulike fraksjoner både innenfor middelklassen (Vincent & Ball 2006; Vincent et al. 2004a) og innenfor arbeiderklassen (Vincent et al. 2010a; Vincent et al. 2007) imidlertid økende. I norsk sammenheng har

Skilbrei (2010: 50) påpekt at det kan være betydelige forskjeller mellom ulike sjikt innenfor arbeiderklassen, for eksempel i synet på verdien av utdanning. Der det har vært relevant har jeg knyttet an til de nevnte internasjonale studiene. Jeg redegjør blant annet for noe av forskningen om forskjeller mellom middelklassefraksjoner, og diskusjonen om hvorvidt slike analyser kan sies å handle om klasse, i artikkel I. Temaet berøres også i artikkel IV (med referanse til middelklassen) og i artikkel V (med referanse til arbeiderklassen).

## 2 Foreldreskap

### 2.1 Et krevende oppdrag

Samtidas rådende forståelser av barns behov og samfunnsmessige posisjon påvirker foreldreskapet. Kulturelle forståelser av foreldreskap og barn henger med andre ord i hop; de skapes gjennom hverandre (Olsen & Bø 2008). I teksten *Eventyrbarn*<sup>3</sup> illustrerer historikeren Hans Fredrik Dahl dette poenget på en presis og levende måte:

Borgen kneiser med tind og tårn i utkanten av parken. Her kan barna leke uforstyrret - svinge seg i tauene, klatre i gumminett, finne veien mellom spennende avsatser, gjemme seg i de trange gangene som arkitekten har latt konstruere med slik fantasieggende kraft. En eventyrlig tumleplass, spør du meg, finere enn noen tenkte på å bekoste den gang jeg var barn. Bare at den er fylt av voksne. Voksne som med sine svære kroppar nesten blokkerer borgen der de leier barna sine gjennom gangene, aker med dem ned rutsjebanene, tramper hånd i hånd med dem gjennom gangene. Voksne som lokker og lurar sine håpefulle med på finessene, og løfter mobiltelefonene for å få dem i fordelaktig fokus. Kom Oda, skal vi skli på sklien her, hei sann Mattias, se dette tauet, det må du prøve! Ja borgen yrer av ivrige foreldre som geleider sine små for å lære å leke.

Jeg lukker øynene og forsøker å forestille meg denne scenen for bare en eller to generasjoner siden. Knappt en voksen ville vært å se, ingen inne i lekeapparatene i hvert fall. Barna ville også vært litt større, de ville ha kommet hit selv og antakelig lekt noe voldsommere. Småbarn ville blitt dyttet bort fra skliene og knapt kommet til i de gjeveste apparatene. Bare de tøffeste av de små ville tilkjempet seg en plass i tauene eller klatrenettet. Men de mindre ville tatt etter de større, og fremfor alt: Barna ville lært seg leken selv, i stedet for å leies rundt av begeistrede voksne. Vi ville sett ikke bare en annen aktivitet, men et annet samfunn, i barnas utfoldelse den gang.

---

<sup>3</sup> Publisert i Dagbladet 28. november 2008.

Dahl forstår den relasjonen han ser utfolde seg mellom dagens foreldre og barn som uttrykk for økt samfunnsmessig oppmerksomhet overfor barn generelt. Hele samfunnsdiskursen, skriver han, er i dag barneorientert på en helt annen måte enn før. Dahl er ikke alene om å beskrive slike kulturelle strømninger. Frønes (2007) omtaler for eksempel vår tid som en «foreldreorientert» tid, dvs. en tid hvor foreldre investerer mer tid og energi i barna enn noen gang før, og hvor foreldreoppgavene blir stadig mer krevende. Beck og Beck-Gernsheim (1995: 119) forklarer dette med foreldres grunnleggende usikkerhet:

What looks, especially to the childless, like parenting gone mad is the logical outcome when one interlocks loving a child with feeling responsible for its welfare and being uncertain on how to achieve this.

Vår tids foreldreskap er begrepsfestet som *et involvert foreldreskap* (Forsberg 2009), dvs. et foreldreskap som sentrerer rundt barnet og barnets behov, og hvor foreldrene bærer et grunnleggende ansvar for barnets framtid (Elwin-Nowak & Thompsen 2001; Forsberg 2009, 2010). Å være en involvert forelder innebærer noe mer enn å være tilgjengelig – slik 1950-tallets husmor var: Husmødrene gjorde, slik Danielsen har beskrevet, alt for barna uten å gjøre «noe ekstra» (Danielsen 2006: 15). I Haavinds (2006: 688) formulering: «Så lenge kvinnene var i hjemmet var de nærmest fritatt for ansvar for hvordan de fulgte opp barna». Den typen involverthet vi snakker om her krever at foreldre på en helt annen måte er opptatt av hva som er viktig for barna og deltar aktiv i barnas liv. Forholdet mellom foreldre og barn er på sett og vis snudd på hodet: Det er ikke lenger barna som har plikter overfor foreldrene, men foreldrene som har plikter overfor barna (Olsen & Bø 2008).

Hays (1996) har beskrevet en tilsvarende utvikling knyttet til moderskapet. Hun begrepsfester dagens normative forståelse av godt moderskap som *intensive mothering*. Dette er et moderskap som er «expert-guided and child-centered» (s. 46), og hvor barnets mor forstås som grunnleggende ansvarlig for omsorgen for barnet, både «intensively and extensively» (Vincent 2010: 110), og for alle aspekter ved barnets utvikling – både den fysiske, sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling. Slik Hays forstår det, er

denne tilnærmingen til moderskapet blitt normalisert – det er dette moderskapet alle mødre bør aspirere til.

Selv om slike generaliserte beskrivelser setter fingeren på virksomme kulturelle endringsprosesser, er det samtidig ikke åpenbart hvilke plikter det involverte eller intensive foreldreskapet innebærer, eller hvordan disse pliktene omsettes til praktisk omsorgs- og oppdragelsesarbeid. Lareau (2003) påpeker for eksempel at både arbeiderklasse- og middelklassemødrene hun studerte forsto sitt ansvar i tråd med ideologien om intensivt moderskap, samtidig som de utformet moderskapet på helt ulike måter. Jeg berører dette temaet i artikkel II, IV og V – med referanse til den forståelsen av barn og barns behov foreldre i ulike klasser tar utgangspunkt i: Om barn forstås som sårbare og avhengige må de passes på og følges opp på andre måter enn om de forstås som mer robuste og selvgående. Det involverte foreldreskapet vil følgelig se forskjellig ut, avhengig av hvilken barneforståelse som er gyldig i det miljøet foreldrene ferdes i. I artikkel II diskuteres dessuten hvordan slike konstruksjoner får betydning for når og hvordan fedre kommer inn som omsorgsaktør.

Tilsvarende gir en forståelse av barn som umodne og uferdige andre rammer for samhandling mellom foreldre og barn og for barns deltakelse i verden, enn om barn forstås som allerede kompetente aktører, som selv vet hva som er bra for dem, og som av den grunn anerkjennes som likeverdige med voksne. Det er for eksempel helt naturlig å plassere barn i barnehage fra de er helt små om de forstås som grunnleggende selvstendige og robuste, mens det er mer naturlig at barn gis omsorg hjemme om de forstås som sårbare og «små». Begge disse løsningene kan imidlertid være uttrykk for et involvert og barnesentrert foreldreskap. Perspektivet som anlegges er i tråd med Elwin-Novak og Thomsson (2001: 407). I en artikkel om yrkesaktive mødre skriver de følgende:

Mothers from different social backgrounds may experience motherhood differently and have different understandings of what motherhood means. At the same time, there are commonalities in the experiences of mothering since they live in the same society in the same time period, and motherhood is socially constructed through common discourses.

Mitt utgangspunkt er at når forbindelsen mellom foreldreskap og klasse skal utforskes – slik jeg skal gjøre her – er det mer fruktbart å fokusere på hvordan allmenne kulturelle strømninger som barnesentrering og involverthet konkretiseres og artikuleres i ulike sosiale miljøer, enn å se dem som idealer som foreldre velger – eller ikke velger – å slutte seg til (jfr. Gillies 2009). Ylwin-Nowak og Thompsson formulerer det samme poenget knyttet til det de forstår som den overordnede diskursen om likestilling i Sverige: dette er en diskurs alle svenske mødre må se seg selv i relasjon til – «although it has different implications for different women» (s. 408).

Spørsmålet jeg stiller – med utgangspunkt i dette resonnementet – handler derfor om hva slags barnesentrerthet det er som utfolder seg i arbeiderklassen og middelklassen, ikke hvorvidt barnesentrerthet varierer med klasse. Dette spørsmålet berøres i flere av artiklene, men diskuteres mest eksplisitt i artikkel IV (med referanse til middelklasseforeldre). Som Vincent (2010) påpeker innebærer en slik kunnskapsambisjon at foreldreskapet må kontekstualiseres, dvs. at foreldres måte å forstå seg selv og verden på, må relateres til de materielle og kulturelle omstendigheter de befinner seg i. Utfordringen er altså å komme i inngrep med hvordan folk som blir plassert i ulike klasser forstår livene sine, og hva disse forståelsene forteller om klasse (jfr. Evans 2006).

## 2.2 Institusjonelle rammer

Foreldreskap er ikke en isolert virksomhet – som foregår inne i familien, med hjemmet som den eneste arenaen. Det er blant annet tette forbindelser mellom familiers indre liv og samfunnsmessige institusjoner som barnehager og skoler (Andenæs 1996: 11; Hennum 2002). Når barns liv i økende grad institusjonaliseres er det ikke bare «the spaces and bounded frameworks for childhood» som restruktureres på fundamentale måter (Gullestad 1997: 32); foreldreskapet endres også. Når det blir normen at barn skal bevege seg mellom private og offentlige omsorgsarenaer blir for eksempel foreldrenes koordinerende funksjon viktigere enn før. Ikke bare må foreldre følge barnet til og fra barnehagen, de må også «følge opp» barnets liv og utvikling i barnehagen. Med referanse til skolefeltet påpeker Reay (2005a) at de økte kravene til foreldre om å involvere seg i barns skolegang har resultert i en



paradoksal situasjon: på den ene siden er ansvaret for barns skolegang i ferd med å privatiseres ved at foreldre forventes å utføre mange av de oppgavene som tidligere var et offentlig ansvar. På samme tid gjøres hjemmet i økende grad til gjenstand for offentlig regulering – aktiviteter som tidligere var ansett som private blir «held up for scrutiny and judgement».

Analyser av foreldreskapets utforming, av relasjonen mellom foreldre og barn, må, slik Dencik (1989) framholder ta hensyn til de samfunnsmessige betingelser som omgir familiene: «The perspective must be comprehensive, *holistic*. Thus, for example, the way the children relate to their parents, and vice versa, can only be explained by looking at interconnections. The analysis must be *contextual*» (s. 164). Dencik nevner foreldres arbeid som en viktig faktor som strukturerer barns liv. Poenget er imidlertid ikke hvordan foreldres arbeidstid i seg selv strukturerer barnets hverdag, men «the interaction of the work routine with other relationships in the child's life» (s. 164), for eksempel vil foreldres arbeidstidsregimer gi seg utslag i måten de bruker barnehagen på – og i neste instans få konsekvenser for hvilke sosiale situasjoner barnet kan erfare i barnehagen.

Mine analyser forholder seg i liten grad til arbeidslivet som konkret betingelse for hvordan foreldreskapet kan utformes. De handler imidlertid om det Dencik omtaler som «interconnections». Et av spørsmålene jeg belyser er hvordan foreldres forståelser av hjemmet og barnehagen, i samspill med det de ser som barns behov, gjør det relevant for foreldre i arbeiderklassen å trekke grensen mellom det private og det offentlige på andre måter enn det middelklasseforeldre gjør – og hva deres egne klasseerfaringer har å si, i så måte. Det er imidlertid ikke disse grensene i seg selv jeg belyser, men hvordan de grensene foreldre etablerer og/eller overskrider i forhold til barnehagen kan knyttes til reproduksjonsprosesser.

Foreldreskapets utforming må også ses i relasjon til familiepolitikken, mer generelt. I Norge – som i Skandinavia for øvrig, har staten spilt en svært aktiv rolle overfor barnefamilier (se for eksempel Ellingsæter & Leira 2006). Tiltak som foreldrepermisjon, kontantstøtte og statlig finansierte barnehager gir rammer for hvordan foreldreskapet kan utformes. I den norske konteksten er grenseflaten mellom privat og offentlig omsorg derfor et særlig relevant inntak for utforsking av forbindelsen mellom klasse og foreldreskap.

På samme måte er det private omsorgs- og utdanningsmarkedet et viktig nedslagsfelt for tilsvarende analyser i land hvor staten har en mer tilbaketrukket rolle (Vincent et al. 2008b).

I artikkel II – som nettopp utforsker hvordan norske foreldre forholder seg til den omfattende «politikkpakken» (Ellingsæter & Gulbrandsen 2007) de tilbys – utlegges det perspektivet på forholdet mellom familiepolitikk og foreldreskap jeg tar utgangspunkt i. Heller enn å fokusere på enkelttiltak og deres virkninger på foreldreskapet, nærmer jeg meg slike pakker som *regimer*, dvs. som noe mer enn summen av enkelttiltak (Ellingsæter 2006; Ellingsæter & Gulbrandsen 2007; Ellingsæter & Leira 2006). Innenfor slike regimer virker ulike tiltak sammen og på hverandre, og skaper bestemte mulighetsstrukturer (Ellingsæter 2006:122). Foreldres manøvreringer i dette rommet av muligheter kan dermed studeres som uttrykk for hvilke forståelser av barn og barns behov som er relevante for foreldre i ulike klasseposisjoner.

## 2.3 Foreldreskap og foreldrepraksis

Som redegjort for i innledningen knytter jeg an til et handlingsorientert perspektiv på foreldreskap, dvs. et perspektiv på foreldreskap som sosial og meningsbærende praksis. Foreldreskap i denne betydningen kan forstås gjennom å utforske dynamikken mellom det som på engelsk omtales som *parenthood* og *parenting*. Mens *parenthood*, dvs. foreldreskap, viser til de sosiale og kulturelle forventningene til folk som får barn, viser *parenting*, dvs. foreldrepraksiser, til handling (Hennum 2002; Olsen & Bø 2008). Når foreldreskap skal studeres empirisk får altså både de kulturelle ideene om foreldrerollen, og sosiale praksiser, relevans. Analysen må omfatte både «hva som driver foreldrene til å gjøre det de gjør, og hvordan de gjør det» (Hennum 2002: 13).

Dette perspektivet retter altså fokus mot foreldreskap som uttrykk for kulturelt forankrede forståelser av barns behov, og hva foreldreoppdraget innebærer. Det knytter dessuten foreldreskap til hverdagslivet og det hverdagslige, dvs. til de rutinemessige aktiviteter og gjøremål det å ha omsorg for og oppdra barn omfatter (Allatt 1993; Byrne 2006; Morgan 1996). Med utgangspunkt i dette perspektivet handler analysene om å gripe det Gillies (2007: 12) omtaler som «the micro-processes of family life», det

kontinuerlige arbeidet foreldre gjør for å sette barna i stand til å klare seg her- og-nå og i framtida. Foreldrepraksiser kan dermed forstås som uttrykk for det Frønes (2005: 274) omtaler som *anticipatory socialization*, som viser til «how the future influences socialization through what one expects the future to bring». I tråd med denne forståelsen er hensikten med mine analyser nettopp å utforske hvordan foreldre – gjennom det Corsaro (2005: 19) omtaler som «cultural routines», former den verdenen barnet kan erfare og utfolde seg i.

Referanser til foreldreskap som arbeid (for eksempel Griffith & Smith 2005) eller omsorgsarbeid (for eksempel Vincent et al. 2004b) fanger inn dette aspektet. Flere av forskerne som studerer foreldreskap og klasse anvender denne metaforen. Reays (2005a) bidrag er et godt eksempel. Hun snakker om «mothering» som «the dirty work of social class» (s. 104), og definerer det analytiske spørsmålet som et spørsmål om «the work this work does» (s. 110). Reay utdyper ikke hva som ligger i begrepet arbeid i denne sammenhengen. Griffith og Smith (2005) gjør imidlertid det: de er opptatt av det arbeidet mødre legger ned for å gjøre barn i stand til å gå på skolen – og som gjør skolen i stand til å fungere som skole. Slik de ser det kan arbeid forstås som «all those doings of people that they intend, that take time and other resources and are done under definite conditions» (s. 4).

Dette handlingsorienterte perspektivet på foreldreskap er grunnleggende i forskningen om foreldreskap og klasse – men utdypes sjelden. Samtidig anvendes begreper som tydelig signaliserer at analysene handler om hvordan foreldreskap (eller moderskap) *gjøres*, og de meningssystemer denne gjøringen er forankret i. Eksempler er begreper som *parenting practices*, *mothering work*, *childrearing practices*, *caring labour*, *the work of mothering* og *mothering as an activity*. Også andre metaforer kan knyttes til dette perspektivet. Vincent og medforfattere har for eksempel studert hvordan foreldre «engage with» eller «interact with» barnehagemarkedet (for eksempel Vincent et al. 2007; Vincent et al. 2008b). De samme forfatterne snakker også om foreldres *valg* av omsorgs- og utdanningsløsninger som sosiale praksiser (for eksempel Vincent & Ball 2006).

Morgan (1996) er den som har skrevet mest utfyllende om dette perspektivet. Hans anliggende er *familien* og *familiepraksiser*, ikke foreldreskap og foreldrepraksiser. De generelle poengene er imidlertid overførbare til det

som er temaet her. Morgans utgangspunkt er at forskeren aldri har direkte tilgang til «the actor's frame of reference». Forskjellen mellom forskerens og de studerte aktørenes perspektiver bør anerkjennes, og bli del av analysen. Begrepet *praksis* er nyttig nettopp fordi det bærer i seg denne forskjellen. Folk flest snakker ikke om det de gjør som sosiale praksiser – for eksempel når de gjør noe så hverdaglig som å mate barn (Morgans gjennomgående eksempel). Forskeren som studerer denne aktiviteten kan imidlertid beskrive den som en «kjønnet sosial praksis» – uavhengig av om den som utfører matingen synes dette er en rimelig beskrivelse. Forskerens utgangspunkt er et teoretisk perspektiv – i dette tilfellet et perspektiv som introduserer kjønn som relevant analytisk kategori for å beskrive det som foregår i familier. Ifølge Morgan får praksisbegrepet nettopp fram hvordan perspektivene til de som studeres og forskeren både er forbundet med hverandre, og skiller seg fra hverandre; «a sense of flow between the perspectives of the observer and the observed» (s. 189).

Praksisbegrepet er dessuten orientert mot aktiv handling, det utgår fra en forståelse av sosiale relasjoner som noe som utfolder seg i en uavbrutt prosess. Praksisbegrepet er altså mer dynamisk enn strukturbegrepet, som ofte anvendes i forskning om familierelasjoner: «Structures of parent-child relations are one thing; practices of feeding children are another» (s. 189). En annen åpenbar fordel med praksisbegrepet er at det ikke er knyttet til konkrete, forhåndsbestemte praksiser av typen mating, stell, stimulering osv. Det er snarere et begrep som gjør det mulig å studere en hel rekke praksiser som foreldrepraksiser, også handlinger og aktiviteter som man kanskje ikke i utgangspunktet har tenkt på som «foreldrepraksiser».

## 2.4 Foreldreskap som situert mening

Et viktig poeng hos Morgan er at praksiser må knyttes til de menings-sammenhenger de inngår i. Forskjeller i hvordan en praksis som det å mate barn «gjøres» i ulike sosiale miljøer kan nettopp vise til slike ulike menings-systemer: Hvis måltider utelukkende handler om kos og nærhet viser en slik praksis til en annen foreldrerolle enn om måltidet også forstås som en viktig læringssituasjon.

Practices are often little fragments of daily life which are part of the normal taken-for-granted existence of the practitioners. Their significance derives from their location in wider systems of meaning. (s. 190)

I litteraturen om foreldreskap og klasse finnes flere ulike begreper for slike meningssystemer. Jeg har knyttet an til flere av disse i de empiriske analysene, blant annet Holloways begrep «moral geographies of mothering» (Holloway 1998) – et begrep som ofte siteres i forskningen om foreldreskap og klasse. Begrepet refererer til lokale meningssystemer eller rasjonaliteter som definerer hva som er bra for barn i ulike aldersgrupper, hvem som bør ta vare på dem, og hvilke plikter mødre har i så måte. Gillies (2007) omtaler slike rasjonaliteter som «frameworks of meaning» – som mødre drar på når de forteller om sine liv og omsorgen for barna (s. 11). På samme måte retter Duncan (2005; 2003) fokus mot det han – inspirert av Holloway – omtaler som «moral rationalities». Duncans analyser handler om hvordan mødre velger å kombinere arbeid og omsorg – og legitimerer sine valg gjennom å trekke på bestemte, og kjønnete, moralske rasjonaliteter. Disse rasjonalitetene reflekterer de underliggende verdisystemer foreldre forholder seg til – systemer som blir «voiced and endorsed in particular social contexts» (s. 319).

Poenget med disse metaforene er at moderskap – eller som her, foreldreskap – må ses som situert praksis, dvs. som praksis som får sin mening fra den konkrete konteksten den utspiller seg innenfor. Foreldreskap må med andre ord forstås i lys av «the grounded nature of meaning and experience» (Gillies 2007: 18). Å forstå foreldreskap på denne måten innebærer også at det å være forelder ikke kan reduseres til «a series of detachable, universally applicable skills» (Gillies 2006a: 114; Vincent 2010), men må forstås i lys av familiens situasjon – og den mer usynlige underliggende logikken som springer ut av foreldres fortolkning av denne. Dette overses imidlertid ofte i studier av foreldreskap:

(...) studies of parenting often overlook key constraints and resources and focus on themes and practices generalised across social groups. As a result, understandings and perspectives may be interpreted as culturally or socially defined reference points, rather than materially grounded frameworks of meaning. (Gillies 2007: 38)

Gillies (2006a, b) egne analyser viser for eksempel hvordan det å involvere seg emosjonelt i forhold til barns skolegang

(...) makes more sense to parents with access to the resources that promote academic success. In contrast, the restricted resources or 'capitals' available to working-class families may generate alternative priorities and necessities. (Gillies 2006b: 285)

Poenget er altså at foreldreskap må forstås som en «embedded, situated process» (Gillies 2005a: 87). Beslutninger og praksiser som virker lite hensiktsmessige fra et middelklasseperspektiv kan med andre ord endre betydning når de ses fra et arbeiderklasseperspektiv (Gillies 2006a, 2007; se også Vincent et al. 2007).

Gillies (2006b) analyse av mødres involvering i barns skolegang viser betydningen av slike verdisystemer – eller «distinct moral logics guiding parenting practices». Disse kulturelle logikkene representerer fortolkninger av hvilke muligheter verden gir folk som oss, og hva barn trenger for å klare seg – her og nå og i framtida. Det er altså snakk om rasjonaliteter som springer ut av det Gillies omtaler som ulike ståsteder (standpoints). Taylors (2004, sitert i Ball & Vincent 2007) begrep *social imaginaries* fanger noe av det samme.<sup>4</sup> Social imaginaries handler om

the ways people imagine their social existence, how they fit together with others, how things go on between them and their fellows, the expectations that are normally met, and the deeper normative notions and images that underlie these expectations (Taylor 2004, 23).

Slike «imaginaries» har en konstituerende funksjon i forhold til praksiser. Ball og Vincent (2007: 1187) uttrykker det slik: «Respondents' sense of how the world is or might be leads them into particular sorts of practices».

Mine analyser er forankret i dette perspektivet, og knytter an til flere av de metaforene jeg har redegjort for. Jeg forstår disse metaforene som betegnelser på det samme, og har ingen sterke oppfatninger om hvem av dem som er mest egnet til å løfte fram foreldrepraksisers sosiale forankring. Jeg ser dem snarere som relativt åpne kategorier, som uttrykker en nokså enkel

---

<sup>4</sup> Taylor, C.(2004). *Modern social imaginaries*. Duke University Press.

sosiologisk innsikt – at praksiser er meningsbærende, og først og fremst forståelige for folk som er innenfor den aktuelle referanserammen. Å synliggjøre hvordan praksiser er forankret i så vel materielle kontekster som kulturelle meningssystemer kan slik sett bidra til å gjøre også andre foreldreskap enn middelklassens begripelige som meningsbærende helheter.

Samtidig er ikke dette et enkelt prosjekt. En av grunnene til det er at middelklassens foreldreskap fungerer som et normativt ideal i vår del av verden (se for eksempel Hennum 2010; Vincent & Ball 2006). Dette idealet er ikke statisk, men må forstås som en foranderlig størrelse, som reflekterer det som til enhver tid anses som rådende kunnskap om barns behov (Gillies 2005b, 2006b, 2008; Hertz & Ferguson 1996; Lareau 2003; Vincent et al. 2010a). Fordi dette idealet både utgår fra og forutsetter tilgang til middelklasseressurser, står arbeiderklassens foreldreskap i fare for å bli framstilt som avvikende og mangelfullt (Gillies 2006b; Lareau 2000, 2008). Dette skjer blant annet fordi koplingen mellom det normative foreldreskapet og klasse usynliggjøres. Gillies (2007: 25) uttrykker det slik: «Without class ever being named, individuals are positioned and contained by class-specific discourses».

Også forskeres kategoriseringer kan bidra til slike prosesser. Walkerdine og Lucey (1989) diskuterer for eksempel hvordan innholdet i såkalt *sensitivt moderskap* ofte blir definert på måter som får arbeiderklasse-mødre til å framstå som likegyldige og uansvarlige når de ikke hele tiden er i interaksjon med barnet, men krever at det skal aktivisere seg selv når mor har andre oppgaver hun må gjøre. Et annet eksempel er beskrivelser av middelklasse-fedre som deltakende eller involverte fedre – med henvisning til at de tar ut hele fedrekvoten – alene. Ut fra denne referanserammen vil arbeiderklasse-fedre framstå som ikke-deltakende fordi de ikke tar ut tilsvarende mye permisjon, eller ikke tar permisjon alene, uavhengig av hvordan de faktisk tar del i omsorgen for barna.

Walkerdine og Luceys (1989: 21) advarsel mot å forstå arbeiderklassens og middelklassens livsformer som «equal but different» er relevant her. Slik de ser det kan en slik tilnærming komme til å usynliggjøre de strukturelle relasjonene forskjellene er forankret i, og lede ut i «a liberal pluralism of difference». Utfordringen for en studie som denne er med andre ord å forsøke å begrepsfeste foreldrepraksiser på måter som ikke bidrar til

andregjøring av alle andre grupper enn middelklassen (Prieur 2009), og samtidig forsøke å gripe hvordan forskjeller mellom klasser er forbundet med sosiale prosesser utenfor familien. Som Savage (2003) framholder innebærer dette at «the unacknowledged normality of the middle classes needs to be carefully unpacked and exposed» (s. 1042) som ledd i analysen.



## 3 Klasse og kulturell reproduksjon

### 3.1 Klassebegrepet i forskningen om foreldreskap og klasse

Få sosiologiske begrep er mer omdiskuterte enn klasse. Som Wright (2005a, b, 2008) påpeker mener folk gjerne forskjellige ting når de refererer til klasse. Resultatet er diskusjoner hvor deltakerne snakker forbi hverandre; de bruker det samme ordet, men utgår fra helt ulike begreper om klasse. Avhengig av formålet kan dette feltet kan ryddes på ulike måter (se for eksempel Crompton 1998; Elstad 1992, 2005; Wright 2005a, b). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Wrights (2005a, b, 2008) forslag, når jeg skal plassere forskningen om foreldreskap og klasse, og dermed mitt eget prosjekt, i forhold til sentrale innfallsvinkler.

Wright (2005a, b, 2008) skiller mellom ulike tilnærminger ut fra hvilke spørsmål klasse er ment å være et svar på. Han trekker fram seks ulike (sett av) spørsmål der klasse ofte figurerer som en del av svaret: (1) spørsmål omkring folks objektive plassering i ulikhetsstrukturer, (2) spørsmål om hvordan folk plasserer seg selv (individuelt, kollektivt, subjektivt) i ulikhetsstrukturer, (3) spørsmål om hva som forklarer ulikhet i livssjanser og levestandard, (4) spørsmål om hvilke sosiale forskjeller som genererer eksplisitte motsetninger og åpen konflikt, (5) spørsmål om hvordan vi kan karakterisere og forstå historisk variasjon i den sosiale organiseringen av ulikhet og (6) spørsmål om hva slags sosiale endringer som er nødvendige for å avskaffe undertrykking og utbytting i kapitalistiske samfunn.

Wright inntar en pragmatisk posisjon, der det nettopp er hvilke spørsmål forskningen søker å besvare som bør avgjøre hvilken tilnærming som er mest relevant:

(...) if it is the case that (...) various approaches are organized around different mixes of anchoring questions, then, depending on the specific empirical agenda, different frameworks of class analysis may provide the best conceptual menu. One can be a Weberian in the morning for the study of class mobility, a Bourdieusian in the

afternoon for the study of the class determinants of lifestyles, and a Marxist in the evening for the critique of capitalism. (Wright 2008: 335)

Forskningen om foreldreskap og klasse kan plasseres i den kategorien klasseforskning Wright (2005a, 2008) omtaler som forskning om *livssjanser*. Når klasse brukes til å forstå ulikhet i livssjanser blir klasse ifølge Wright (2008) typisk forstått i relasjonelle termer, dvs. «by the relationship of people to income-generating resources or assets of various sorts» (s. 331). I forskningen om foreldreskap og klasse betyr dette at forskningsinteressen rettes mot hvordan *foreldrenes* relasjon til slike ressurser både kommer til uttrykk gjennom foreldreskapet, og kommer til å påvirke *barnas* livssjanser.

Wright oppsummerer kjernen i denne tilnærmingen slik: «what you have determines what you get» (s. 332). Hva som ligger i «det du har» og «hva du får» er imidlertid ikke gitt. Wright eksemplifiserer ved å vise til Bourdieu, Marx og Weber. Av disse har Bourdieu den bredeste definisjonen av begge disse størrelsene. I Bourdieus klasseanalyse er spørsmålet om livssjanser koplet til både økonomisk, kulturell og sosial kapital, mens spørsmålet om «hva du får» både refererer til materielle vilkår og symbolske belønninger: «For Bourdieu, then, life chances for both material goods and symbolic status are determined by the relationship to these three forms of capital» (s. 332). Kontrasten er Marx, som har en svært smal definisjon av hva ressurser er i denne sammenhengen: kapital og arbeidskraft. Wright plasserer Webers analyse i en mellomposisjon, siden han, i likhet med Bourdieu, inkluderer ferdigheter («skills») som en distinkt form for ressurs – som former ens «market capacities and thus life chances in a market society» (s. 332). Spørsmålet om livssjanser er videre et viktigere spørsmål for Bourdieu, enn det er for Marx og Weber: «For Bourdieu, the crucial issues in class analysis are found in the interplay between the question about life chances and the problem of subjective identity» (Wright 2005a: 188).

Forskningen om foreldreskap og klasse knytter i all hovedsak an til Bourdieus analyse av klasse og kulturell reproduksjon, og de av hans analytiske begrep som kan brukes til å forstå hvordan det foreldre *har* påvirker hva barna *får*. I det følgende redegjør jeg i korte trekk for de sentrale «conceptual elements» (Wright 2005b) i Bourdieus tilnærming. Jeg vil også

viser hvordan disse er blitt anvendt i forskningen om foreldreskap og klasse, samt hvordan mine analyser forholder seg til dem.

### 3.2 Objektive vilkår og levd liv

Et viktig poeng hos Bourdieu er at individer alltid erfarer verden fra en bestemt posisjon i et sosialt rom (Bourdieu 1987, 1995). Det sosiale rom er en konstruksjon, en modell, som gjør det mulig å *plassere folk i forhold til hverandre* etter hvor mye kapital (økonomisk, sosial, kulturell) de har og hvordan dette kapitalvolumet er sammensatt (om personen har relativt mer økonomisk enn kulturell kapital, eller motsatt). Bourdieus klasseforståelse er med andre ord grunnleggende relasjonell. Poenget er videre at folk som plasseres nært hverandre i denne strukturen står overfor de samme grunnleggende livs- eller eksistensvilkår. Derfor er det sannsynlig at de vil tenke og oppføre seg på noenlunde lik måte:

To be more precise, the agents who occupy neighbouring positions in this space are placed in similar conditions and are therefore subject to similar conditioning factors: consequently they have every chance of having similar dispositions and interest, and thus of producing practices and representations of a similar kind. Those who occupy the same positions have every chance of having the same habitus, at least insofar as the trajectories which have brought them to these positions are themselves similar. (Bourdieu 1987: 5)

De objektive vilkårene skriver seg altså inn i kroppen, som varige disposisjoner for handling, begrepsfestet som *habitus*. Formidlingen fra objektive vilkår til individuelle disposisjoner skjer gjennom både direkte og indirekte erfaringer (Bourdieu 2007: 102). Samtidig er det ikke noen passiv reproduksjon som foregår. De kroppsliggjorte disposisjonene representerer et generativt prinsipp for handling, som sikrer en form for åpenhet (for eksempel Bourdieu 2007: 38). Prieur (2006: 40) formulerer det slik:

Habitus og praktisk sans er noget, der leves, og der er derfor et rigt rum for variasjon og kreativitet – alt annet end en simpel kopiering eller rutinemæssig repetition af et mønster.

Habitusbegrepet signaliserer også at det individuelle og subjektive er sosialt og kollektivt. Habitus viser videre til det trege, men ikke uforanderlige i mennesket (Prieur 2006: 42). Habitusformer vil endres gjennom livsløpet, ettersom betingelsene en står overfor endres, men aldri radikalt. Det nye gripes ut fra allerede innsosialiserte skjemaer for verdsettelse (Bourdieu 2007; Bourdieu & Passeron 2006): den tidligste oppdragelsen former en «primær habitus» som ligger til grunn for «den etterfølgende konstitusjon af enhver anden habitus» (s. 65). Bourdieu anvender blant annet *forholdet til språket* som familien formidler som eksempel: evnen til å avkode og forholde seg til komplekse strukturer, enten de er logiske eller estetiske, avhenger delvis av kompleksiteten i det språket familien har formidlet og som barnet inkorporerer (s. 100).

Prieur (2006: 43-45) påpeker at Bourdieus teori er bedre egnet til å gripe reproduksjon enn forandring. Men framhever samtidig at det ikke er et stillestående liv Bourdieu beskriver. Det er ikke alltid en perfekt homologi mellom de ytre strukturer og den indre mentale verden. Det vil heller ikke være fullstendig sammenfall mellom posisjoner og habitusformer – noen mennesker vil alltid befinne seg mellom to stoler, eller i motsigelsesfylte posisjoner. Kulturskifter som følge av forandrede livsbetingelser er også en del av dette bildet. Følgelig vil en generasjons opplevelser av hva som selvfølgelig og fornuftig kunne være utenkelig både for den forrige og den neste generasjon.<sup>5</sup>

Prieur framholder også at Bourdieu ikke tematiserte hva den økende samfunnsmessige differensieringen har å si for habitusformer, men anser det som sannsynlig at han ville være enig i at habitusformene blir mer komplekse som følge av at folk inngår i mange ulike sosiale sammenhenger, og at deres kunnskap om andre livsstiler og væremåter er større. Bourdieu skrev imidlertid om hvordan komplekse samfunn består av ulike felt, dvs. mer eller mindre autonome områder med egne spilleregler og verdsettelsesformer, som fordrer radikalt forskjellige habitusformer (Prieur 2006: 45). I komplekse

---

<sup>5</sup> Prieur refererer her til Bourdieu, P. (1972): *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz, samt den danske oversettelsen fra 2005 (*Viden om viden og refleksivitet*. København: Hans Reitzels Forlag).

samfunn framtrer derfor ikke verden med den samme selvfølgelighet som i mindre differensierte samfunn, og det gir heller ikke mening å snakke om en habitus som er tilpasset *hele* samfunnet. Da anvendes begrepet på et for høyt abstraksjonsnivå. I stedet kan vi snakke om hvor godt tilpasset en habitus er til et bestemt felt.

Bourdieu analyserte dynamikken i flere felt. I forskningen om foreldreskap og klasse er det først og fremst hans analyse av utdanningsfeltet, og hvordan utdanningssystemet bidrar til sosial reproduksjon det vises til (den viktigste referansen er Bourdieu & Passeron 2006). Spørsmålet om livssjanser får derfor en avgrenset betydning: det kommer til å dreie seg om sammenhengen mellom det foreldrene har og det barna oppnår, innenfor dette spesifikke feltet.

Bourdieus analyse er kompleks, og vanskelig å sammenfatte på en enkel måte. Kortversjonen kan framlegges slik: Utdanningssystemet kan forstås som et felt som fungerer på de dominerende gruppers premisser. Det som anerkjennes som naturlig talent, ferdigheter osv., og som belønnes med sosial anerkjennelse i form av gode karakterer, er tillærte karaktertrekk som følge av en oppvekst i privilegerte hjem. Barn fra slike miljøer stiller derfor på skolen med en form for *symbolsk kapital*, dvs. ferdig utstyrt med et sett av egenskaper som passer som hånd i hanske med skolens krav. Poenget er at disse egenskapene (som lærevillighet, selvdrevenhet, verbale ferdigheter osv) miskjennes som kapital, og i stedet framtrer som naturlige karakteristika ved barna, som det er helt legitimt at skolen anerkjenner (Bourdieu & Passeron 2006: 37). Med Bourdieus egen formulering dreier det seg om egenskaper ved barna som er «unrecognized as capital and recognized as legitimate competence» (Bourdieu 1986/2004). Sestoft (2006: 81) oppsummerer resonnementet presist: For barn fra «møblerte hjem»

(...) er uddannelse en process af social magi, hvorved deres kulturelle arv forvandles til skolekundskaber, og individuelle fortjenester anerkendes i officielle eksamensdiplomer og baner – på sigt – vej for prestigefyldte job og karrierer.

Barn fra hjem som ikke kan utstyre dem med tilsvarende ferdigheter, har mye mindre sannsynlighet for å oppnå tilsvarende anerkjennelse. Gjennom slike prosesser – dvs. kulturelle mekanismer – reproduseres den rådende

samfunnsorden. Reproduksjonen av «strukturen i styrkeforholdene mellom klassene» (Bourdieu & Passeron 2006: 31) skjer altså ikke gjennom åpenlys maktbruk, men gjennom subtile mekanismer som sørger for at også de som kommer dårlig ut lærer å ta for gitt hva slags ferdigheter som gis status, og at det er naturlig at de som mestrer dem belønnes – med gode karakterer, tilgang til høyere utdanning samt prestisjefylte og godt betalte jobber. Bourdieus begrep for prosesser av denne typen er *symbolsk vold*, dvs. prosesser som innebærer at de dominerte kommer til å forstå seg selv og sin situasjon med utgangspunkt i de dominerende klassers persepsjonskategorier.

Bourdieus analyse av utdanningssystemet er kritisert, blant annet for å representere en deterministisk reproduksjonslogikk uten rom for verken personlig mobilitet eller politisk motstand (Esmark 2006; Sestoft 2006: 82). Den er også betraktet som så knyttet til 1960-tallets elitistiske franske utdanningssystem at den ikke har reell overføringsverdi til andre land (Esmark 2006), for eksempel det mer egalitære utdanningssystemet som barn i Norge sorteres gjennom.

I hvilken grad kritikken treffer, eller om den er basert på problematiske lesninger av Bourdieu er ikke temaet her. Poenget mitt er å få fram de sentrale elementene (og sammenhengen mellom dem) i den klasseforståelsen som legges til grunn i forskningen om foreldreskap og klasse, og som også mine analyser (mer eller mindre eksplisitt) utgår fra. Først og fremst handler dette om Bourdieus flerdimensjonale perspektiv på klasse, dvs. klasse som noe mer enn et spørsmål om hva man *har*. Klasse handler også om hva man *er, gjør og gjøres til* (Faber 2008: 17). Vincent og medforfattere (2008b: 7) trekker fram Bourdieus habitusbegrep som særlig viktig for å gripe klasse i denne betydningen:

Bourdieu's concept of habitus – a set of dispositions, of assumptions, of perceptions derived from the assimilation of learning from family, school and the wider social environment (...) – is valuable in explicating class as process not category.

På en tilsvarende måte forklarer Ball (2003: 175-6) relasjonen mellom «objektive» posisjoner og praksis slik:

Class is not the membership of a category or the simple possession of certain capitals or assets. It is an activation of resources and social

identities or rather, the interplay of such identities, in specific locations for specific ends ... Such assets underpin the capacity to act, they do not direct or determine action.

Med utgangspunkt i dette perspektivet utforsker de fleste studiene i dette feltet nettopp slike prosesser, dvs. hvordan klasse kommer til uttrykk gjennom foreldres aktivering og investering av de ressurser de har til sin rådighet, og hvordan slike prosesser bidrar til å klasseprege barna – eller strukturere hva barna kan *få* – for å bruke Wrights (2008) terminologi. Wright omtaler dette som forskning om de *mikroprosessene* som påvirker individers livssjanser.

Bourdieu viser til *oppdragelsen* som grunnleggende for reproduksjonen av klassehabituser, men sier samtidig lite om hva det er foreldre *gjør* som bidrar til slike prosesser, slik sitatet under eksemplifiserer (Bourdieu & Passeron 2006: 54):

Oppdragelsen er det væsentligste middel til at sikre den historiske kontinuitet. Den forstås som den proces, i løpet af hvilken den kulturelle arbitraritet realiseres takket være produktionen af den habitus, som producerer praksisser, der stemmer overens med den kulturelle arbitraritet (det vil sige takket være (...) den in-formering, der er i stand til på varig vis at «forme» og «orientere» modtagerne).

Forskningen om foreldreskap og klasse, mitt prosjekt inkludert, kan nettopp ses som forsøk på å konkretisere hva klassepregingen av barn består i – gjennom å beskrive og begrepsfeste ingrediensene i *den magiske sosialiseringsprosess* (Bourdieu 2007: 98).

### 3.3 Foreldreskap som «social structures in the head»

Bourdieus teori om kroppsliggjøringen av kulturelle skjemaer får fram det naturaliserte ved foreldreskapet i både middelklassen og arbeiderklassen. Lareau (2003: 239) formulerer seg slik:

Like breathing, child rearing usually seemed automatic and unconscious. Parents were scarcely aware that they were orienting their children in specific ways.

Poenget er at foreldres praksiser springer ut av bestemt virkelighetsforståelse, en forståelse av hvem man er og hva man har rett til, som reflekterer ens plassering i en sosial struktur, dvs. «social structures in the head» (Ball et al. 2004: 495).

Når den enkelte i en langstrakt periode er underkastet bestemte sociale forhold resulterer det i et system av varige og transponerbare holdninger, der uttrykker internaliseringen af de materielle omstendigheter, der er karakteristiske for et bestemt miljø og som indskriver sig i den enkeltes bevidsthed som uomgængelige og indiskutable. (Bourdieu & Wacquant 1996: 25)

Med utgangspunkt i denne forståelsen knytter Vincent et al. (2008b: 22) habitusbegrepet direkte til «mothering», og beskriver det de oppfatter som ulike «habitus of mothering». De forstår disse som ulike «logics of practice», dvs. ulike versjoner av hva som er nødvendig og selvsagt i omsorgen for barn som har sitt opphav i ulike kombinasjoner av kapital og «forms of social relationships» (Ball et al. 2004: 494).

Dette perspektivet ligger til grunn for analysene i både artikkel III og artikkel IV. I artikkel III diskuterer jeg blant annet hvorfor det oppleves som umulig for middelklasseforeldre å sette grenser for sin egen involvering i barnet og dets utvikling, med henvisning til Bourdieus teorier om kroppsliggjorte disposisjoner. I artikkel IV diskuterer vi – ut fra samme perspektiv – hvilken betydning middelklasseforeldres «profesjonelle habitus» har for den emosjonelle relasjonen de søker med barnet.

Disse analysene handler, slik jeg ser det, om foreldrepraksiser som har en strategisk *virkning*, dvs. praksiser som vi kan anta bidrar til å utstyre middelklassebarn med ferdigheter, disposisjoner og motivasjoner som markerer dem som middelklassebarn. Hvorvidt slike praksiser også er strategisk *motivert*, dvs. uttrykk for bevisste strategier for å videreføre klasseforankrede privilegier, er et mer komplisert spørsmål.

I mange analyser av middelklasseforeldre anvendes imidlertid begreper som peker i en slik retning, blant annet begreper som strategi, taktikk, metode, investering, innkalkulering osv. Følgende sitat er et typisk eksempel: «We seek to identify the part [enrichment] activities play in parental



strategies for class reproduction» (Vincent & Ball 2007: 1061, min understreking).

Beskrivelser av hvordan middelklasseforeldre er villige til å gjøre trade-offs i forhold til barnets livskvalitet her-og-nå, for å sikre at de er godt forberedt til kampen om de gode posisjonene seinere, understreker dette strategiske elementet (se artikkel I og III). I Bourdieus begrep om habitus er det imidlertid ikke et tydelig skille mellom naturaliserte praksiser og målrettede strategier – eller mellom det bevisste og det ubevisste. Med referanse til Sayer (2005) skriver Reay (2008: 1075) følgende:

While it is analytically possible to abstract out the moral from the instrumental and the conscious from the habitual, in practice the two are complexly interrelated.

Strategisk handling, kan, med utgangspunkt i dette perspektivet, få en nærmest refleksaktig karakter. Lareau (2008: 118) beskriver det slik:

In the theoretical language of Pierre Bourdieu, both black and white middle-class mothers routinely scanned the horizon for opportunities to activate their cultural and social capital on behalf of their children.

Bourdieu perspektiv åpner med andre ord for å forstå sosial praksis – som foreldrepraksiser – som målrettede og uttrykk for kroppsliggjorte disposisjoner på en og samme tid. Analysene i alle de fire empiriske artiklene er forankret i dette perspektivet. I artikkel III adresserer jeg også dette spenningsfeltet eksplisitt, og problematiserer betoningen av det strategiske i studier av middelklasseforeldre.

### 3.4 Foreldrepraksiser: aktivering og investering av kapital

Bourdieu plasserer familien som det sentrale stedet for reproduksjonsprosesser (Bourdieu 1986/2004; Holland et al. 2003; Reay 2000). Hans poeng er at det som skjer på andre felt, er intimt forbundet med det arbeidet som foregår inne i familier. Ikke minst er det Bourdieu omtaler som de tidligste «betingelsene for ervervelse»<sup>6</sup> av kulturell kapital viktig (Bourdieu

---

<sup>6</sup> På engelsk: conditions of acquisition.

1986/2004, 1995). Arbeidet i familien er ifølge Bourdieu (1986/2004: 25) den mest skjulte, og mest determinerende investeringen i barns framtid. Bourdieu selv har plassert mødre som de sentrale aktørene i slike prosesser:

It is because the cultural capital that is effectively transmitted within the family itself depends not only on the quantity of cultural capital, itself accumulated by spending time, that the domestic group possess, but also on the useable time (particularly in the form of the mother's free time) available to it.

Forskningen om foreldreskap og klasse belyser i tråd med dette resonnementet hvordan det foreldre og/eller mødre har av «useable time» fylles med aktiviteter som har en potensielt reproduserende virkning i forhold til klasse. Bourdieu (1986/2004) omtaler dette arbeidet som «a labour of incalculation and assimilation». Analyser av foreldreskapets betydning i kulturell reproduksjon fokuserer, i tråd med dette perspektivet, på hvordan ulike former for kapital kommer til anvendelse, eller blir satt i spill for ulike formål (Allatt 1993; Lareau 2003). Det er med andre ord slike prosesser den virksomheten Bourdieu (1986/2004) omtaler som «domestic transmission» (s. 17) handler om.

Hvilke av kapitalformene til Bourdieu som blir sentrale i empiriske analyser henger sammen med hva som er analysens fokus. I mine analyser har kulturell kapital vært viktigere enn de andre kapitalformene (særlig artikkel IV), selv om også disse er berørt i flere av bidragene (bl.a. i artikkel III). I analyser av engelske middelklasseforeldres valg av omsorgsløsninger og skoler har også sosial og økonomisk kapital stått sentralt (bl.a. Ball et al. 2004; Vincent & Ball 2006). I England er sosial kapital – i betydningen ens sosiale relasjoner – avgjørende for tilgangen til informasjon om hvilke barnehager og skoler som er bra, og hva man må gjøre for å komme i posisjon til å få en plass, mens ens økonomiske kapital – dvs. tilgangen til penger og andre verdier – avgjør hvilken del av markedet det er mulig å kjøpe seg inn i – og dermed hvilke «circuits of care and education» (Ball et al. 1995; Vincent et al. 2008b: 5) barna sluses inn i. Disse kapitalformene blir dermed sentrale for barnas muligheter til å erverve seg kulturell kapital gjennom utdannings-systemet – i betydningen formelle kvalifikasjoner og grunnleggende

kjennskap «den legitime kultur». Et sitat fra Ball og medforfattere (2004: 482) oppsummerer logikken slik:

Taken as a whole the sample of families is relatively affluent and hold forms and volumes of cultural and social capital that allow them to be fairly skilled users of childcare markets. Furthermore, in most cases, they are firmly embedded in local networks of other similarly advantaged families, with whom they share information and recommendations.

Denne analysen berører et av de sentrale poengene hos Bourdieu – og hos mange av dem som analyserer foreldreskap som klasseprosesser – nemlig at ulike kapitalformer virker sammen, og også kan konverteres (Bourdieu 1986/2004). Poenget er altså at de ulike formene for kapital familier besitter ikke opererer hver for seg, men inngår i komplekse samspill (Allatt 1993: 142; Gillies 2005b; Reay 2005a). Mangel på en form for kapital kan i dette perspektivet innebære at man ikke kan aktivere andre former for kapital, slik blant annet Reays (1998) analyser viser. Dessuten kan sosiale relasjoner komme i veien for investeringer av kapital. Vincent og medarbeidere (2008b) har for eksempel beskrevet hvordan middelklasse mødre ikke klarer å aktivere den kunnskapen de besitter om hvordan barn bør stimuleres, hva som er riktig ernæring osv., fordi de vil unngå å trøble til relasjonen til barnets «carer» som ofte har helt andre standarder. Poenget er med andre ord at aktivering av kapital ikke skjer automatisk, og at de ulike kapitalformene ikke bør forstås som avgrensede enheter, men som dynamiske og kontekst-avhengige variabler (Vincent et al. 2008a).

De fleste bidragene forholder seg til kapitalbegrepene på den måten Bourdieu selv har oppfordret til – som «open concepts designed to guide empirical work» (Bourdieu 1990: 107<sup>7</sup>, sitert i Reay 2000: 569). I tråd med dette finnes eksempler på analyser av andre kapitalformer enn de Bourdieus selv opererer med. Både Gillies (2006b) og Reay (2000) har for eksempel anvendt begrepet emosjonell kapital i sine analyser. Et annet eksempel er utviklingen av en bredere og mer dynamisk forståelse av kulturell kapital, enn

---

<sup>7</sup> Bourdieu, Pierre (1990), *In other words: essays towards a reflexive sociology*. Stanford: Stanford University Press

den Bourdieu la til grunn. Både Reay og medforfattere (2007) og Vincent og Ball (2007) knytter for eksempel an til begrepet om den kulturelle omnivor i analysen av middelklasseforeldres oppdragelsesstrategier: Heller enn en snever opplæring i finkulturens former, eksponerer dagens middelklasseforeldre barna for kulturuttrykk over hele skalaen fra «fin» til «folkelig», med det resultat at barna kan opptre som «kjennere» på tvers av slike skiller – og høste fordeler av denne fleksibiliteten.

Jeg trekker eksplisitt på begrepet kulturell kapital i flere av de empiriske analysene. I artikkel III, for eksempel, koples det jeg begrepsfester som foreldrenes *blikk på barnet* direkte til kulturell kapital; dette blikket forstås som en eksternalisering av kulturell kapital, dvs. et blikk som er utilgjengelig for folk som ikke har inkorporert middelklassekulturens sentrale skjemaer for verdsettelse. I artikkel IV trekker vi også på dette begrepet, og søker å belyse hvordan den emosjonelle relasjonen mellom foreldre og barn inngår i det Bourdieu omtaler som de tidligste betingelser for tilegnelse av kulturell kapital.

Både Bourdieus generelle klasseforståelse og de teoretiske begrepene som inngår i denne, er kritisert. Å gjengi denne kritikken faller utenfor rammene for denne teksten: Mitt prosjekt er ikke å bidra til diskusjonen om hvorvidt Bourdieus klasseforståelse er mer egnet til å fange klasseforhold i dagens samfunn, sammenlignet med for eksempel ny-marxistiske eller ny-weberianske perspektiv. Jeg har heller ikke hatt til hensikt å belyse spenninger i Bourdieus teoretiske univers, for eksempel om teorien om den sosialt strukturerte kroppen er en deterministisk teori som ikke innfanger rasjonell handling. Jeg er opptatt av hvordan Bourdieus analytiske begreper fungerer på et mer «lokalt» nivå, nærmere bestemt hva slags prosesser de gjør det mulig å se når forbindelsen mellom foreldreskap og klasse skal utforskes. De analysene jeg har vist til tilsier at kjernebegrepene i hans modell er nyttige i analyser av reproduksjonens mikroprosesser; de aktiverer blikket for hvordan klasse virker i og gjennom hverdagslige praksiser (Lareau 2008: 117). Som jeg kommer tilbake til i avslutningen, kan Bourdieus grunnleggende tankemodell også anvendes på måter som utvider forståelsen av de prosessene som er involvert i klassepregingen av barn, dvs. hvordan klassehabituser overføres mellom generasjonene.

## 4 Empirisk grunnlag

De empiriske artiklene er basert på et kvalitativt intervjumateriale som ble samlet inn i forbindelse med forskningsprosjektet *Omsorgskarrierer og dagligliv for barn under tre år*. I det følgende beskriver jeg hvordan dette prosjektet ble gjennomført, inkludert innholdet i intervjuene, og diskuterer hvilke muligheter og begrensninger det empiriske materialet representerer for mitt formål. Jeg redegjør også for hvordan jeg ser på den analytiske prosessen i arbeidet med kvalitative data, og for hvordan analysearbeidet i denne studien, mer konkret, er blitt gjennomført.

### 4.1 Utvalg og underutvalg

I alt ble 58 familier rekruttert til prosjektet. Rekrutteringen skjedde i all hovedsak via helsestasjoner i to bydeler i Oslo og i to mindre kommuner i Hedmark. Rekrutteringen i Oslo foregikk ved at forskerne i prosjektet tok kontakt med foreldre med barn i aktuell alder på helsestasjonenes venterom og orienterte om prosjektet. Foreldrene fikk utdelt en informasjonsbrosjyre der hensikten med prosjektet og hva deltakelse ville innebære for dem, var beskrevet. I tillegg formidlet helsesøstre i noen tilfeller kontakt mellom aktuelle familier og oss. I de to andre kommunene sto helsesøstre for all rekruttering. Det ble også hengt opp plakater på alle helsestasjonene vi rekrutterte fra med invitasjon til å ta kontakt dersom man ønsket å delta i prosjektet. Noen få familier kom inn i prosjektet på denne måten. I tillegg rekrutterte vi i en tidlig fase noen familier fra utkanten av våre egne nettverk.

De aller fleste foreldrene som ble forespurt om å delta svarte ja. En viktig grunn til dette tror jeg er måten prosjektet ble presentert på: som en studie om de aller minste barnas hverdagsliv – et tema vi har svært lite forskningsmessig kunnskap om. At vi rekrutterte fra helsestasjoner, et tiltak som når de aller fleste norske foreldre, innebar også at utvalget ble variert, og at vi fikk med folk med lav utdanning, usikker arbeidstilknytning og/eller dårlig råd; grupper som oftere enn andre takker nei til å delta i forskningsprosjekter.

Første intervjurunde ble gjennomført i 2006-7. Med et par unntak hadde samtlige familier da et barn som var under ett år. Mindre underutvalg ble fulgt opp i to påfølgende intervjurunder, først da barnet var ca to år (19 familier, i 2008<sup>8</sup>), og deretter etter at barnet hadde fylt tre år (10 familier, i 2009). Familiene som ble fulgt opp i runde II og III ble valgt ut *strategisk* med utgangspunkt i en analyse av helheten i omsorgsprosjektet i familien slik det framsto på det første intervjutidspunktet (Farstad & Stefansen 2007; Stefansen & Farstad 2008). Til runde II rekrutterte vi familier som representerte hver av de to hovedmønstrene vi hadde identifisert (de som etablerte henholdsvis *et ordnet omsorgsløp* og *et skjermet omsorgsrom*), samt en gruppe som befant seg i et mer uklart landskap i midten (begrepsfestet som *hybride strategier*). Dermed sikret vi også variasjon med hensyn til klasse. I runde III valgte vi å begrense variasjonsbredden i utvalget ytterligere, og fulgte kun opp familier der begge foreldrene var «etnisk norske» og helt klart befant seg i henholdsvis arbeiderklassen eller middelklassen (med et par unntak var dette familier som også hadde vært med i runde II).<sup>9,10</sup> Jeg viser for øvrig til vedlegg I for en oversikt over antall familier og antall intervjuer i hver intervjurunde.<sup>11</sup>

Det longitudinelle designet har etter min vurdering generert et rikere empirisk materiale enn det studier basert på enkeltintervjuer vanligvis gjør. Dette handler både om at tilfanget av beskrivelser, betraktninger og for-

---

<sup>8</sup> Så langt det lot seg gjøre ble det foretatt telefonintervjuer med de familiene som ikke ble intervjuet ansikt til ansikt. I denne runden ble også ti av barnas førskolelærere/dagmammaer intervjuet. Jeg har ikke inkludert telefonintervjuene i mine analyser. Intervjuene med førskolelærere/dagmammaer er del av det empiriske grunnlaget i artikkel V.

<sup>9</sup> Foreldrepar der en eller begge hadde innvandrerbakgrunn ble re-intervjuet omtrent på samme tid som del av et separat Ph.D.-prosjekt tilknyttet Psykologisk institutt ved Universitet i Oslo. Disse intervjuene er ikke i inkludert som del av grunnlaget for mitt prosjekt.

<sup>10</sup> Av de som ble forespurt om å være med på oppfølgingsintervjuer takket to familier nei. En annen familie sa i utgangspunktet ja, men falt ut fordi det var vanskelig å få på plass noen konkret intervjuavtale. Disse ble familiene ble derfor erstattet med nye familier fra samme klassekategori.

<sup>11</sup> I artikkel V har vi oppgitt antall familier i runde III til å være 11. Det riktige tallet er 10.

tellinger blir større, og om at det å møte en familie flere ganger over en viss tid gir et annet innblikk i familiens generelle livsbetingelser enn det øyeblikksbildet et enkeltstående intervju gir. Et tilleggspoeng er at de to siste intervjurundene muliggjorde analyser av andre dimensjoner ved foreldreskapet enn det den første intervjurunden gjorde – rett og slett fordi barnet var blitt eldre.

## 4.2 Intervjuene

Med noen få unntak ble intervjuene foretatt hjemme hos familiene. I de aller flest tilfellene ble foreldreparene intervjuet sammen første gang vi traff dem.<sup>12</sup> De aller fleste av foreldreparene som deltok i de to påfølgende rundene ble også intervjuet minst en gang hver for seg (de fleste i runde 2). Vekslingen mellom par-intervjuer og separate intervjuer har sin bakgrunn i en pågående diskusjon blant kvalitative forskere om hvilke bilder av familielivets kjønnetthet som framkommer når man intervjuer på hver av disse måtene (se for eksempel Bjørnholt 2009, 2011; Doucet 2001). For mine analytiske formål, hvor kjønn har vært mindre sentralt, har dette spørsmålet imidlertid ikke vært så viktig.

Intervjuene i samtlige tre runder var skåret over samme lest, og fulgte en vanlig dramaturgi for kvalitative intervjuer, dvs. fra enkle og konkrete spørsmål til en utforskning av valg og praksiser, motivasjoner og handlingsbetingelser. Etter innledende spørsmål om familien, arbeidsliv osv. dreide den første delen av samtalen seg om hvordan foreldrene forsto og forholdt seg til familiepolitiske ordninger som fødselspermisjon, fedrekvote, kontantstøtte og barnehage. I denne forbindelsen utforsket vi hvordan foreldrene hadde kommet fram til den ordningen de hadde valgt, hva de så for seg framover (i første intervju) og hva de i retrospekt synets om de valgene de hadde tatt (i intervjurunde II og III). Oppfølgingsspørsmål kunne dreie seg om hva andre de kjente gjorde, hva de tenkte om andre måter å gjøre dette på, og om de selv kunne ha tenkt seg andre løsninger. I familier som fikk et

---

<sup>12</sup> Unntaket var åtte familier, der kun mor ble intervjuet. At fedrene ikke deltok hadde ulike årsaker; noen ønsket ikke å være med likevel, mens andre ble forhindret av praktiske grunner.

barn til mellomrunde I og II kartla vi også hvordan foreldrene hadde ordnet omsorgen for dette barnet. I intervjurunde II og III tok vi opp de planene foreldrene hadde hatt første gang vi traff dem, og snakket om hvordan ting ble, og evt. hvorfor de endte med andre løsninger enn de opprinnelig hadde sett for seg.<sup>13</sup>

Den andre delen av intervjuet var et såkalt *livsformsintervju* (Andenæs 2005, 2006; Haavind 1987; Solberg 1995), dvs. en samtaleform som legger opp til å utforske en konkret dag i informantens liv, så detaljert som mulig.<sup>14</sup> I våre intervjuer ble foreldrene bedt om å fortelle om *barnets* dag (som regel dagen før intervjuet) fra det våknet om morgenen, via alle små og store hendelser i løpet av dagen, til det ble lagt om kvelden. Natten og en vanlig helg ble også dekket. Fokuset for samtalen var hva som skjedde, hvem som sto for de ulike handlingene, hvorfor det ble slik, og om dette var måten de vanligvis gjorde ting på (spising, legging, stell, lek, utflukter, besøk osv.). Denne intervjuformen har som utgangspunkt at situasjoner og hendelser får mening ut fra sammenhengen de skjer i: «Fordi samtalen er forankret i gårsdagens konkrete hendelser, framstår ikke [intervjupersonenes] refleksjoner løsrevet, men er plassert i den sammenhengen som struktureringen av dagen utgjør» (Andenæs 1996: artikkel 7, side 5). Slike kontekstualiserte beskrivelser av hverdagsliv blir i neste omgang grunnlaget for forskerens fortolkninger. Med denne tilnærmingen vil familiemedlemmenes bane gjennom døgnet være det som rammer inn beskrivelsene, på samme måte som informantens livslinje (se f.eks. Aarseth 2008a) eller andre tilsvarende grep for å organisere intervjuer kan gjøre det. Fordelen med livsformsintervjuet, i denne sammenhengen, er at det knytter foreldreskapet til hverdagslivet, slik dette fortelles fram av informantene. Hvilke aktiviteter og gjøremål som trekkes fram av informantene danner grunnlag for fortolkningen av hva ulike grupper av foreldre anser som betydningsfullt når det kommer til omsorg og oppdragelse.

---

<sup>13</sup> I vedlegg II gis en oversikt over de temaene som ble utforsket i samtlige tre intervjurunder, og hvilke som kom til i de påfølgende rundene.

<sup>14</sup> I vedlegg III viser jeg et eksempel på hva slags oppfølgingsspørsmål vi brukte for å komme gjennom de ulike delene av dagen / døgnet – med barnet som utgangspunkt.



Et samtaleintervju vil forløpe forskjellig avhengig av karakteristika ved både forskeren og informanten. I tillegg til personlighetstrekk og «stil» kan faktorer som kjønn og sosial bakgrunn innvirke på hva slags kontakt forskeren og informanten oppnår, og dermed få betydning for hva slags data forskeren får. Aarseth (2008a) berører for eksempel problemene med å oppnå kritisk distanse når man intervjuer folk man identifiserer seg sterkt med. I hennes tilfelle folk tilhørende tilsvarende samfunnssjikt som henne selv, og i samme livssituasjon, mens Skilbrei (2003) skriver om utfordringene med å oppnå tillit når de en intervjuer tilhører andre samfunnssjikt, og har helt andre livsprosjekter enn en selv. Begge forskerne konkluderer for øvrig med at de utfordringene disse situasjonene innebærer lar seg håndtere dersom forskeren er seg dem bevisst.

Omsorgskarriereprosjektet omfattet intervjuer med et bredt utvalg av familier – som vist både familier som tilhører kjernegrupper i henholdsvis arbeider- og middelklassen, og et mer uklart landskap i midten. I tillegg var vi flere intervjuere, i den første intervjurunden fire, i de to påfølgende, to. Noen intervjuer ble også foretatt av to intervjuere, sammen. Derfor er det vanskelig å si noe entydig om variasjon mellom grupper av familier det gjelder etablering av tillit mellom intervjuer og informanter. Samtidig er det mitt inntrykk er at intervjuene med middelklassefolk gjennomgående fungerte bra, i betydningen at begge foreldrene virket komfortable i situasjonen og fant seg til rette i rollen som informanter; slik jeg opplevde dem var de akkurat så informative som informanter forventes å være i denne typen forskningsintervju. At de også er vant til å snakke om og diskutere de tingene intervjuet handlet om, som foreldrepermisjon og kontantstøtten, hadde nok også betydning.

I intervjuene med arbeiderklassefolk var det, slik jeg opplevde det, større variasjon i måten de forholdt seg til det å bli intervjuet. I de fleste tilfeller forløp intervjuene omtrent på samme måte som intervjuene med middelklasseforeldre, som en hyggelig samtale om hverdagslige tema. Men det var også noen informanter som utmerket seg – enten ved å snakke lite og virke uengasjert (lese avis, se på tv, komme for seint til avtalen) eller ved å være svært åpenhjertig og uoppfordret fortelle detaljerte historier om egne, partnerens eller andre familiemedlemmers problemer, for eksempel om gjeld,

rus eller helseproblemer. Dette inntrykket kan reflektere at det *er* høyere forekomst av slike problemer i arbeiderklassen enn i middelklassen, men det kan også handle om at middelklassefolk mer eller mindre bevisst redigerer vekk problemer når de blir intervjuet – enten fordi de ikke opplever dem som relevante for samtalen eller fordi det ikke passer med det bildet de vil gi av seg selv.

Et annet spørsmål er om de temaene vi valgte å dreie samtalen rundt – uten at det var vår hensikt – reflekterer middelklasseideer om hva godt foreldreskap er, og dermed vanskeliggjør en samtale om hverdagsliv som kan fange også arbeiderklasseforeldres prosjekter på deres premisser. Jeg opplevde ikke at dette var et problem i den delen av intervjuet som handler om omsorgsorganisering. Både middelklasse- og arbeiderklasseforeldre beskrev og begrunnet de ordningene de hadde valgt, og framsto generelt som fornøyde og stolte over det de hadde fått til for barnet – uansett hvilken ordning de hadde valgt. Jeg tror dette reflekterer at alle opplever at de velger løsninger som er legitime – i hvert fall i deres sosiale omgivelser.

Livsformsintervjuet er i utgangspunktet en intervjuform som behandler alle likt. Det tar ikke utgangspunkt i temaer som noen informanter er mer fortrolige med enn andre; alle lever et hverdagsliv, og kan fortelle om det. Og for forskeren er alt det som skjer i løpet av den spesifikke dagen som samtalen dreier seg om betydningsfullt, og bidrar til kunnskapen om hva som er viktig for denne familien, og hvordan akkurat de «gjør» hverdagsliv med helt små barn. Selv om det ikke er forskerens intensjon, kan dette fokuset på hva folk gjør, på hva som skjer i løpet av dagen, bidra til å kommunisere at hverdagen *bør* være fylt av gjøremål eller aktiviteter med et innhold. At noen av de foreldrene vi intervjuet følte behov for å unnskyldte seg tror jeg handler om dette. At de fleste av dem som unnskyldte seg var arbeiderklasseforeldre overrasker neppe. Samtidig gjaldt dette et fåtall, også i denne gruppen.

### 4.3 Etikk: forvaltning av tillit

Å gi tydelig informasjon om prosjektet og om hvordan materialet vil bli oppbevart og brukt inngår i standardprosedyrene for å etablere en tillitsrelasjon til informantene. I tråd med forskningsetiske retningslinjer skal

informantene vite hva prosjektet går ut på, slik at han eller hun kan gi informert samtykke. Informantene skal også kunne ha tillit til at forskerens sørger for at informasjonen de har gitt ikke kan koples til dem, at data-materialet blir oppbevart forsvarlig, og at det bare vil bli brukt i forskningsøyemed. Disse hensynene har etter mitt skjønn blitt godt ivaretatt i Omsorgskarriereprosjektet. Intervjumaterialet er oppbevart i anonymisert form og i tråd med gjeldende retningslinjer fra NSD. Videre er informasjonsplikten ivaretatt både muntlig og skriftlig så vel i forkant av prosjektet som gjennom hele prosjektperioden.<sup>15</sup>

Tilliten informanten har vist forskeren ved å stille opp til intervju, må også forvaltes på en god måte når resultatene skal framstilles. Dette er ikke minst viktig når forskeren fortolker folk ut fra rammer som de selv vanligvis ikke forholder seg til – slik som klasse. Jeg har lagt vekt på at det skal komme tydelig fram i alle analysene hvordan klassekategoriene er konstruert, og at fortolkningene av klasseforskjeller *har* et empirisk grunnlag – samt å illustrere dette med sitater og intervjusekvenser.

Jeg har også vært nøye med å anonymisere informanter som blir beskrevet, eller kommer til orde i analysene gjennom sitater. Alle navn som benyttes er pseudonymer. I tillegg er biografiske detaljer byttet ut, som opplysninger om foreldrenes yrke (erstattet med tilsvarende yrker) og eksakte alder (justert forsiktig opp eller ned). Hvis bosted er beskrevet, er beskrivelsene med vilje gjort vage. Noen steder har vi også byttet kjønn på barnet, og/eller på eventuelle søsken.

## 4.4 Kvalitativ fortolkning: intuisjon og systematikk

Gullestad (2003) fremhever at enhver forskningsprosess inneholder et «intuitivt og skapende element» (s. 244) som det er vanskelig å gjøre rede for. Faber (2008) reflekterer over det samme, og knytter an til Bourdieus begrep

---

<sup>15</sup> Vi utarbeidet en informasjonsbrosjyre i forkant av prosjektet, samt tre brosjyrer underveis i prosjektperioden. En egen nettside for prosjektet ble også etablert ([www.nova.no/omsorgsprosjektet](http://www.nova.no/omsorgsprosjektet)). Nettsiden inneholder en beskrivelse av prosjektet og referanser til samtlige publikasjoner fra prosjektet. Også brosjyrene og annet informasjonsmaterieell er lagt ut her.

den praktiske sans, det at man intuitivt vet hva man skal og bør gjøre i en gitt situasjon – for eksempel stilt overfor en analytisk utfordring.

Det er ikke ligetil at beskrive de kreative færdigheder, en forsker trækker på i bearbejdingen af det empiriske materiale. Dele af forskningsprocessen indeholder en dimension af tavs viden, håndværk per intuition, vilkårlig erfaring og tilfældighed. (Faber 2008: 72)

Jeg deler Faber og Gullestads oppfatning; det *er* utfordrende å gjøre rede for denne siden ved kvalitative analyseprosesser, dvs. hva det var som fikk en til å forfølge noen fornemmelser, og ikke andre, og å gjøre det på bestemte måter. Hva man mer konkret gjør med sine fornemmelser og antakelser, er det lettere, og kanskje viktigere, å beskrive. Samtidig er det viktig å anerkjenne betydningen av det Polyani<sup>16</sup> (referert i Fog 1994) omtaler som «hidden clues» eller «unaccountable elements in the pursuit of science», dvs. hvordan den kunnskapen vi har om verden gjennom våre egne liv og teoretiske forforståelser utløser assosiasjoner i møtet med et empirisk materiale som vi ikke helt kan gjøre rede for.

Haavinds (2000) grep er å betrakte analysen som en prosess hvor man konfronterer seg selv med alle slags anklager om at de foreløpige resultatene er tilfeldige eller for løst forankret i materialet, nettopp for å unngå å reproducere egne ideer i møtet med materialet. Men, hvordan kan man vite at man har gitt et dekkende bilde av variasjon og motsetninger i et komplekst og uoversiktlig materiale? Svaret er ikke, sier Haavind, at materialet ligger der og kan gjennomgås av hvem som helst – som så ville kunnet komme fram til det samme. Det som må være retningsgivende under tolkningsarbeidet er at det forskeren ser, også skal kunne ses av en annen. Når forskeren analyserer materialet er det derfor med *en imaginær annen* som reisefølge: kan jeg få en annen til å se det slik jeg ser det her og nå? Denne indre dialogen kan forstås som en løpende selvrefleksjon, som skal lede forskerens oppmerksomhet mot hvordan hun forstår det hun forstår og hvorfor hun forstår det akkurat på denne måten.

---

<sup>16</sup> Polyani, M. (1969): The unaccountable element of science. I: *Knowing and being*, Chicago: The University of Chicago Press.

Poenget er ikke, slik også Kvale (1997: 137) poengterer, hvorvidt en annen posisjon *kan* inntas i forhold til data materialet – det må man ta for gitt – men hvorvidt en leser som inntar forskerens perspektiv også kan se det forskeren har sett, enten han i utgangspunktet identifiserer seg med dette perspektivet eller ikke. Analytiske påstander må med andre ord være transparente, dvs. formulert på en slik måte at premisene for dem er tydelige. Analyser som har denne kvaliteten vil kunne framstå med det Kirk og Miller<sup>17</sup> (sitert i Peräkylä 2004: 290) omtaler som *apparent validity*: når man har lest dem framstår de som *transparently true*.

Idealet om transparens, i denne betydningen, har vært en viktig rettesnor i mine analyser. Artikkelformatet gir samtidig lite rom for å beskrive det systematiske arbeidet som ligger bak de analytiske påstandene som framsettes i de empiriske artiklene. Jeg skal derfor beskrive dette arbeidet noe mer utfyllende her. Det jeg fokuserer på er den generelle tilnærmingen, ikke detaljer rundt hver enkelt analyseprosess.

Jeg har brukt helt vanlige framgangsmåter for å analysere fram det Haavind (2000) omtaler som «indre sammenhenger» i materialet. Lareaus (2003) beskrivelse av hvordan hun jobbet med feltnotatene hun baserer sin forskning på, er dekkende for min tilnærming: analyseprosessen har bestått i å lese og relese, kode og rekode, det empiriske materialet, i en prosess der «bits and pieces of data» har blitt koplet til ideer om mønstre og sammenhenger, og der disse – etter hvert som de har tatt form – er blitt utsatt for den typen konfrontasjon Haavind (2000) tar til orde for: dvs. spørsmål som «Hva er det empiriske grunnlaget for denne fortolkningen?», «Er det elementer i materialet som peker i andre retninger?» osv.

Haavind (2000) omtaler denne formen for analyse som «fortolkende metode». Slik hun ser det viser fortolkning verken til bestemte teknikker eller til en egen teori om kunnskap, det er «snarere en utbredt sjanger» (s. 16), en måte å forholde seg til et kvalitativt empirisk materiale på. Jeg slutter meg til den ambisjonen Haavind formulerer for denne typen analyser: målet bør være å finne fram til og dokumentere «den best mulige utnyttelse av

---

<sup>17</sup> Kirk, J. & Miller M.L. (1986): Reliability and validity in qualitative reserach, London: Sage.

materialets muligheter» (s. 25). Stilt overfor en slik ambisjon må forskeren, skriver Haavind videre, ha et rimelig repertoar av ideer som hun prøver ut på materialet, som springer ut av et løpende arbeid med å «søke i materialets innhold etter hva det kan være mulig å finne svar på». Denne søkingen kan ikke følge fastlagte regler: «Fortolkning er en generativ prosess, og standardiserte oppskrifter er verken mulig eller ønskelig» (s. 8, jfr. også Bourdieu & Wacquant 1996: 209).

En lignende posisjon finnes hos Cresswell (2007: 150). Med henvisning til Huberman og Miles<sup>18</sup> skriver han følgende: «Data analysis is not off the shelf; rather it is custom-built, revised, and 'choreographed'». Å fremheve det spesifikke ved hver analyse betyr samtidig ikke at det ikke også finnes fellestrekk, noe generelt og likt i måten kvalitative forskere nærmer seg sitt materiale på:

Undeniably, qualitative researchers preserve the unusual and serendipitous, and writers craft each study differently, using analytic procedures that evolve in the field. But given this perspective, I believe that the analysis process conforms to a general contour. (Cresswell 2007: 150)

Det Cresswell omtaler som «the general contour» beskrives på ulike måter i metodelitteraturen. Fogs (1994: 166 ff) beskrivelse av analyseprosessens tre trinn (hentet fra Jørgensen<sup>19</sup>) fremhever hva det generelle – og systematiske – ved kvalitative analyseprosesser kan bestå i. I denne modellen handler det første trinnet om å identifisere sentrale trekk ved fenomenet man studerer, mens det andre dreier seg om korrespondens (dvs. å sortere de regelmessige trekk ved fenomenet fra de tilfeldige) og det tredje om koherens (dvs. å finne og dokumentere dynamiske sammenhenger mellom empiriske trekk i materialet).

Selv om dette ikke er en «oppskrift» jeg har benyttet konsekvent, oppsummerer disse trinnene viktige prosesser i de analysene jeg har

---

<sup>18</sup> Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1994): Data management and analysis methods. I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.

<sup>19</sup> Jørgensen, P.S. (1989): Om kvalitative analyser – og deres gyldighet. *Nordisk psykologi*, 41(1): 25-41.

gjennomført. En utfordring i dette arbeidet har vært å finne fram måter å analysere materialet på, som også tar hensyn til det som ikke blir sagt eksplisitt, men som samtidig er en viktig del av det empiriske grunnlaget for analysene. Slik Faber (2008) påpeker, kan det uuttalte på samme måte som det uttalte peke mot sosiale orienteringer (s. 79). Faber siterer Back<sup>20</sup>, og hans oppfordring om å «pay attention to the fragments, the voices and stories that are otherwise passed over and ignored».

Å gjøre dette innebærer å finne fram til de spørsmålene som gjør også slike elementer relevante. Slik Bourdieu fremhever (Bourdieu & Wacquant 1996: 209-210), er den måten forskeren velger ut og avgrenser sitt tema av avgjørende betydning i forhold til det vitenskapelige arbeid: forskeren *konstruerer* sin analysegenstand. Dette arbeidet er en løpende prosess, som foregår i dialog med feltet – og samtidig med at forskningen gjennomføres. Arbeidet tar tid, og man må «famle sig frem» (Bourdieu & Wacquant 1996: 212).

---

<sup>20</sup> Back, L. (2007): *The Art of listening*. Oxford: Berg Publishers.





## 5 Sammendrag av artiklene

I det følgende redegjør jeg for hva hver av de artiklene som inngår i avhandlingen prøver å si noe om. Hensikten er todelt: dels å vise hvilke spesifikke spørsmål hver av dem adresserer, ut fra hvilket empirisk grunnlag (hele utvalget eller underutvalg), men også å legge grunnlaget for den avsluttende diskusjonen, der jeg forsøker å tydeliggjøre avhandlingens bidrag til de to overordnede diskusjonene i feltet.

**Artikkel I:** Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap. Publisert i *Sosiologisk tidsskrift*, nr. 3 2007

Artikkelen er en litteraturstudie, skrevet i en tidlig fase av prosjektet. I artikkelen gir jeg en oversikt over sentrale temaer og innfallsvinkler i foreliggende forskning med referanse til både norske og internasjonale studier. I tillegg diskuterer jeg hva de perspektivene på klasse forskerne har lagt til grunn, betyr for de respektive analysene. Et siste tema er hvordan foreldreskapets kjønnet er tematisert i disse studiene, og hvilke bilder som trer fram av så vel forskjeller som likheter mellom klasser i så måte.

Feltet ble avgrenset til kvalitativt orienterte studier av foreldrepraksiser, med et uttalt klasseperspektiv. Bidragene jeg fant fram til ble sortert ut fra tilnærmingen, dvs. om studien fokuserte på en avgrenset klassekontekst eller var komparativ (sammenlignet familier/foreldre fra ulike klasser eller ulike klassefraksjoner). I artikkelen redegjør jeg for sju empiriske studier<sup>21</sup>, tre norske, tre fra Storbritannia og en fra USA, med hovedvekt på hver av studienes sentrale funn. Jeg konkluderer videre med at hvilken klasseteoretisk hovedretning forskerne utgår fra (marxistisk, weberiansk, bourdieu-inspirert) har liten betydning for hva slags forskjeller de identifiserer mellom foreldre i

---

<sup>21</sup> I de fleste tilfeller har disse studiene blitt presentert i flere bidrag. Omtalen av Lareaus studie fra USA er for eksempel basert på tre bidrag; en monografi og to vitenskapelige artikler.

arbeiderklassen og middelklassen. Samtidig peker jeg på at perspektivene kan ha betydning for hvordan observerte forskjeller fortolkes.

Et annet poeng jeg løfter fram er at klasse mest sannsynlig kommer til uttrykk langs andre dimensjoner i Norge, enn i Storbritannia og USA (hvor de fleste studier på feltet er gjennomført). Jeg trekker fram foreldres forståelser av universelle familiepolitiske ordninger som et mulig inntak til å gripe klassekulturelle forskjeller i velferdsstater som den norske. Jeg argumenterer videre for at en slik utforsking bør ha som utgangspunkt at slike ordninger ikke har et bestemt meningsinnhold, men fortolkes aktivt av foreldre som tar dem i bruk, og at ordningene vil få ulikt meningsinnhold avhengig av den helheten de inngår i. Dette temaet er fulgt opp spesielt i artikkel II (sammenhengen mellom klasse og foreldres fortolkning og bruk av familiepolitiske ordninger) og artikkel V (sammenhengen mellom klasse og foreldres forståelse av barnehagen som omsorgsarena).

Når det gjelder *foreldreskap* argumenterer jeg for relevansen av det perspektivet som avhandlingen er forankret i, dvs. foreldreskap som meningsbærende praksis: Analyser av foreldreskap bør, i tråd med for eksempel Lareau (2003), rette fokus mot de helheter som ulike foreldrepraksiser inngår i. Når det gjelder *klasse* tar jeg imidlertid ikke stilling til hva slags perspektiv som er mest relevant for denne typen utforsking. Samtidig peker jeg på noen viktige spørsmål, som blir diskutert i senere artikler – bl.a. hvordan man kan kombinere et prosessuelt perspektiv på klasse, med en mer konvensjonell kategoriseringslogikk.

Artikkelens bidrag i avhandlingen er først og fremst at den avgrenser og beskriver et forskningsfelt, dvs. redegjør for sentrale problemstillinger og funn, samt metodologier og teoretiske tilnærminger.

**Artikkel II:** Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway. Publisert i *Critical Social Policy*, nr. 1 2010 (med Gunhild R. Farstad som medforfatter)

Temaet i artikkelen er hvordan arbeiderklasse- og middelklasseforeldre forstår og forholder seg til velferdsstatens familiepolitiske ordninger (foreldrepermisjon, fedrekvote, kontantstøtte og barnehage). Hvordan kombineres disse ordningene, og hvilke forståelser av barn og barns behov reflekterer de

respektive «pakkene»? I artikkelen innføres et analytisk skille mellom kulturelle modeller for omsorg, forstått som kulturelt legitime forståelser av hvordan omsorg for små barn bør organiseres, og familiers konkrete omsorgsprosjekter.

Teoretisk trekker artikkelen på det perspektivet på klasse jeg har redegjort for, foran. Fokuset rettes, i tråd med dette mot hvordan klasse kommer til uttrykk, og reproduseres, gjennom hverdagspraksiser. Tanken som prøves ut i artikkelen er at måten foreldre forholder seg til de muligheter og begrensninger familiepolitikken representerer, kan knyttes til klasse. Samtidig er det ikke disse mønstrene i seg selv som er målet med analysen, men det inntaket mønstrene gir til å forstå den livs- eller erfaringsverdenen de er uttrykk for.

Med utgangspunkt i en analyse av samtlige av intervjuene som ble foretatt i første og andre intervjurunde begrepsfestes to kulturelle modeller for omsorg, nærmere bestemt *et ordnet løp for omsorg* («a tidy trajectory of care») og *et skjermet rom for omsorg* («a sheltered space for care»). Metaforene er ment å fange logikken i hver av de to modellene. I den første modellen, et ordnet løp, ses omsorg som noe delelig, som kan porsjoneres ut til de ulike omsorgsaktørene i en nokså fastlagt rekkefølge, dvs. først mor (alene), så far (alene), og deretter barnehagen. Modellen sentrerer rundt barnets rett til en selvstendig relasjon til hver av foreldrene, og til et selvstendig liv utenfor familien når foreldrepermisjonen er over. Videre forstås barnet som et fleksibelt og robust vesen, som håndterer det å bytte omsorgsperson og omsorgsarena. Barnet forstås også som grunnleggende avhengig av å være i et miljø som tilbyr utfordringer for å utvikle seg optimalt. Fram til ettårsalderen er hjemmet riktig miljø, etter foreldrepermisjonen inntar barnehagen denne plassen – fra ettårsalderen trenger barnet mer enn det foreldrene kan tilby. I artikkelen koples denne modellen for omsorg til middelklassen. Ikke fordi alle middelklasseforeldre forstår omsorg på denne måten, og prøver å virkeliggjøre en slik modell, men fordi informantene som gjør det, nesten uten unntak har middelklassebakgrunn.

Den andre modellen, et skjermet rom for omsorg, representerer en annen måte å tenke om omsorg på, og sentrerer rundt et annet barn. Omsorg forstås her som et udelelig hele, en aktivitet som foregår i familien, med base i hjemmet. Fedrekvoten forstås derfor ikke som en tid for far og barn, men som en mulighet for familien til å være sammen som familie – i en spesiell

tid. Barnet forstås som mer sårbart, mer som en baby, som trenger den stabilitet og ro hjemmet representerer til det har fått noen grunnleggende ferdigheter på plass. Først da kan barnet nyttiggjøre seg det barnehagen kan tilby. Helt konkret løses dette ved at mor tar permisjon uten lønn og mottar kontantstøtte etter at foreldrepermisjonen er over, eller ved å etablere ulike skiftordninger, der også andre enn foreldrene kan inngå. I artikkelen koples denne modellen til arbeiderklassen; med svært få unntak prøvde arbeiderklassefamiliene som deltok i studien å etablere et omsorgssystem som var i tråd med grunnelementene i denne modellen.

Med utgangspunkt i den empiriske analysen diskuterer vi i tillegg hvordan det kan ha seg at blant norske småbarnsforeldre er tidlig barnehagestart koplet til middelklassen og sein barnehagestart til arbeiderklassen, mens mønsteret er motsatt i Storbritannia. Vi argumenterer for at de tilsynelatende helt motsatte valgene foreldre i samme klasseposisjon gjør, er uttrykk for samme underliggende forståelser av barns behov. De omtalte omsorgsmodellene koples – som et ledd i denne argumentasjonen – til mønstre andre forskere har identifisert og begrepsfestet, så som Lareaus (2003) skille mellom middelklassens prosjekt om «intensiv foredling» og arbeiderklassens «til rettelegging for naturlig utvikling», og Gillies beskrivelse av foreldrerollen i tilsvarende grupper, dvs. middelklasseforeldres vektlegging av læring og utvikling og arbeiderklasseforeldres vektlegging av kjærlighet og omsorg.

### **Artikkel III: Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen.**

Publisert i 2008, i boka *Utfordrende foreldreskap* (Gyldendal Akademisk)

I artikkelen utforsker jeg middelklasseforeldres forståelse av barn og hva slags betydning denne forståelsen får for foreldreskapets utforming. Analysen er eksplorerende, og tar utgangspunkt i intervjuer med ett enkelt foreldrepar (i alt tre intervjuer, et felles intervju, og ett med hver av foreldrene). Disse foreldrene er ikke valgt ut fordi de er typiske, men fordi generelle trekk ved middelklasseforeldres forståelse av barn kom særlig tydelig til uttrykk i intervjuene med dem. Derfor er dette caset godt egnet for en utforskning av hva denne spesifikke konstruksjonen av barn og barns behov gjør med foreldreskapet. Og følgelig for en diskusjon av hva denne kulturelle logikken er uttrykk for, og hvordan den kan tenkes å virke i en større samfunnsmessig sammenheng.

Metaforen *blikket for det eksepsjonelle* oppsummerer foreldrenes forståelse av barnet. Poenget er videre at dette er et aktivt og konstruerende blikk, som gjør barnet til en person med bestemte rettigheter. Foreldrene selv forstår de egenskapene og ferdighetene de ser hos barnet som noe barnet i utgangspunktet er utstyrt med, og som de som foreldre må respondere på og følge opp – kontinuerlig. Metaforen *kroppslig beredskap* er ment å fange foreldrenes innstilling til barnet; foreldrene er alltid beredt til å følge barnets initiativ – til lek, kontakt, aktiviteter osv. Blikket og beredskapen kan slik forstås som en spesifikk kulturell dynamikk som er uløselig sammenvevd med den konteksten den etableres i.

Poenget argumenteres fram med utgangspunkt i Bourdieus begreper om kapitalformer – i særdeleshet begrepet kulturell kapital. I en viss forstand er foreldrenes vurderende blikk kulturell kapital; en manifestasjon av innsosialisert kunnskap og komplekse skjemaer for verdsetting – som på en grunnleggende måte uttrykker hvem foreldrene er. På tilsvarende måte er den finstemte responsen foreldrene gir, uttrykk for den 'potente cocktailen' av ressurser som står til deres rådighet. Samtidig er det ikke bare et spørsmål om å ha slike ressurser tilgjengelig, men om å besitte en selvfølgelig viten om når og hvordan de må aktiveres for å svare på barnets initiativ på en adekvat måte.

Analysen leder over i en diskusjon om hvordan dynamikken bør forstås. Er den uttrykk for en (bevisst) strategi for å gi barnet de beste muligheter for å oppnå en solid middelklasseposisjon, eller er den (også) uttrykk for en type handlinger som springer ut av innsosialiserte måter å forholde seg til verden på (som samtidig bærer i seg det som skal til for å oppnå framtidig suksess)? Bourdieus habitusbegrep brukes for å sannsynliggjøre at den sistnevnte fortolkningen har noe for seg.

**Artikkel IV:** Enriching intimacy: The role of the emotional in the resourcing of middle-class children. Publisert i *The British Journal of Sociology of Education*, nr. 3 2011 (med Helene Aarseth som medforfatter)

I likhet med artikkel III fokuserer denne artikkelen utelukkende på middelklasseforeldre. Analysen bygger videre på funnene fra artikkel III, men har et snevrere fokus. Mer spesifikt handler den om hvordan foreldrenes forståelse av hva det vil si å være en adekvat person får betydning for hva slags

følelsesmessig fellesskap de søker med barnet. Utgangspunktet for utforskingen er intervjuer med seks middelklassefamilier som er fulgt over tid – i fire av familiene ble foreldrene intervjuet i samtlige tre intervjurunder, mens to av foreldreparene ble intervjuet i to av intervjurundene. I tillegg analyseres intervjuer med middelklassepar som deltok i en studie medforfatter Helene Aarseth har gjennomført.<sup>22</sup>

I denne artikkelen gis diskusjonen av klasse som fenomen liten plass. Samtidig plasserer vi bidraget innenfor et felt der fokuset rettes mot de kulturelle aspektene ved klasse; hvordan klasse leves, og virker i folks hverdagsliv. Artikkelen plasseres også som et bidrag til forståelsen av middelklassebarns «hjemmefordel» (Lareau 2000) når det kommer til skolen. I denne sammenhengen argumenterer vi for å inkludere analyser av intimitetsformer i foreldre-barn-relasjonen i studier av «foreldreeffekten» på barns skoleprestasjoner. I forhold til forskningen om klasse og foreldreskap – med den avgrensingen av dette feltet som ble redegjort for i artikkel I – representerer denne analysen noe nytt. Ikke fordi den fokuserer på det emosjonelle, men fordi tilnærmingen til det emosjonelle er annerledes enn i de studiene som, for eksempel, fokuserer på betydningen av «emosjonell kapital». I motsetning til denne tilnærmingen, som ser emosjonell ressurser som noe foreldre har mer eller mindre av, og som de kan investere i barnet, handler vår analyse om hva som karakteriserer den intimiteten middelklasseforeldrene søker med barna, og hva som kreves av både barna og de voksne for at en slik intimitet kan oppstå.

I artikkelen begrepsfester vi denne intimitetsformen som *berikende intimitet* (enriching intimacy). Dette er en intimitetsform der to *fokuserte selv* møtes i aktiviteter som er berikende for begge parter. Vi tolker denne intimitetsformen som et eksempel på en kulturell form/praksis som oppstår når den allmenne kulturelle bevegelsen mot å anerkjenne barn som aktører på lik linje med voksne, fortolkes innenfor en middelklassekontekst. Med utgangspunkt i en analyse av barns motstand mot foreldrenes krav om fokuserthet, argumenterer vi for at denne praksisen reflekterer foreldrenes kroppsliggjorte kunnskap om hva som skal til for å bli et fokusert menneske

---

<sup>22</sup>Utvalg og intervjuopplegg er beskrevet i Aarseth (2007, 2008a, b).

– dvs. et middelklassemenneske – og gjenkjennes som et i relevante sammenhenger. Fokuserthet handler da om en bestemt måte å være i verden på, som speiler bestemte skjema for verdsetting.

Vår hypotese er at overføringen av denne typen habitus ikke bare skjer gjennom den typen prosesser andre forskere har belyst (oppfølging av skolearbeid, språklig stimulering, innrulling i utviklende fritidsaktiviteter osv.). Lystfylte prosjekter som innebærer læring og intimitet mellom foreldre og barn, kan, hevder vi, representere spesielt gode «betingelser for ervervelse» (Bourdieu 1995: 45) av det vi forstår som et middelklasseelv. Fokuset på barns motstand og foreldrenes uro får forhåpentligvis fram at vi ikke ser dette som en friksjonsfri prosess.

**Artikkel V:** Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model. Publisert i *The Sociological Review*, nr. 4 2010 (med Ketil Skogen som medforfatter)

Temaet for artikkelen er arbeiderklasseforeldres forhold til barnehagen som omsorgsarena. Analysene er primært basert på intervjuer med de seks arbeiderklassefamiliene som ble intervjuet i samtlige tre intervjurunder. Mens arbeiderklasseforeldre tidligere har vært skeptisk til barnehagen, og har foretrukket uformelle omsorgsarenaer, har barnehagen i løpet av noen få år inntatt en selvfølgelig plass i arbeiderklasseforeldres omsorgsprosjekter – også for de minste barna. Middelklasseforeldre har derimot lenge foretrukket barnehage framfor familiebasert omsorg etter at permisjonstiden er over. Som et bakteppe for analysen av arbeiderklasseforeldres forståelse av barnehagen, redegjør vi for hvordan middelklasseforeldre snakker om barnehagens betydning for barnet, og de strategiene de anvender for å skape sømløse overganger mellom de arenaene barnet beveger seg mellom. Konklusjonen er at middelklasseforeldrenes *integrerende strategier* innebærer at barnehagen og hjemmet framstår som deler av en sammenhengende livsverden – for barnet.

Arbeiderklasseforeldres forhold til barnehagen ser annerledes ut. De identifiserer seg med noen sider av barnehagen, mens de holder andre på en armlengdes avstand. Gjennom slike prosesser tones barnehagens offisielle pedagogiske innhold ned, mens barnehagen som uformell sosial arena forstørres opp som grunnlag for identifikasjon. Barnehagen kan med andre

ord ses som et symbolsk rom som er åpent for ulike fortolkninger. Poenget er videre at arbeiderklasseforeldre, gjennom slike fortolkningsprosesser, opprettholder en forståelse av hjemmet og andre uformelle sammenhenger som arenaer for selvutfoldelse og autonomi.

I artikkelen koples mønstrene i fortolkningene av barnehagen (langs aksene innordning – autonomi) til foreldrenes respektive klasseerfaringer, og deres forståelse av i hvilke sammenhenger folk som dem kan utfolde seg fritt. I diskusjonen trekker vi på Kosellecks (2004, 2007) begreper *erfaringsverden* og *forventningshorisont* – nettopp for å sannsynliggjøre forbindelsen mellom foreldrenes egne klasseerfaringer og den livsverdenen de etablerer for barna.



## 6 Avslutning

Innledningsvis viste jeg til to pågående diskusjoner i forskningen om foreldreskap og klasse; den ene dreier seg om hvordan klasse kommer til uttrykk gjennom foreldreskap, mens den andre handler om hvordan foreldreskap bidrar til reproduksjonen av klasseforhold. Spørsmålene griper inn i hverandre, men impliserer samtidig ulike svar. Andenæs (2000: 288) diskusjon av ulike typer kunnskapsbidrag, kan tydeliggjøre hva forskjellen består i. Slik hun ser det (med referanse til Polkinghorne 1991<sup>23</sup>) kan man skille mellom bidrag i form av *tilstandsbilder* og bidrag i form av *forståelsesmodeller*. Spørsmålet om hvordan klasse kommer til uttrykk gjennom foreldreskap krever, slik jeg ser det, svar av den første typen, dvs. tilstandsbilder i form av «tykke» beskrivelser og kontekstsensitive fortolkninger. Det andre spørsmålet – hvordan foreldreskap bidrar til klassemessig reproduksjon – krever at man også sier noe om *hvordan* (gjennom hva slags prosesser) ulike foreldreskap virker reproduserende, dvs. forståelsesmodeller.

I det følgende skal jeg forsøke å tydeliggjøre hva jeg ser som mine bidrag til diskusjonen omkring begge disse spørsmålene, dvs. om de kommer til «som en spesifisering, en videreutvikling, en utfordring eller en kritikk» (Haavind 2000: 8) av de tilstandsbilder og forståelsesmodeller andre har presentert.

### 6.1 Tilstandsbilder

I denne sammenhengen handler *tilstandsbilder* om analytiske beskrivelser av hvordan klasseforskjeller i foreldreskap kommer til uttrykk. I norsk sammenheng er velferdsstaten en viktig ramme om foreldreskapet. Norske foreldre nyter godt av en rekke ordninger som enten ikke finnes eller har en helt annen organisering i landene der mesteparten av forskningen om

---

<sup>23</sup> Andenæs refererer til Polkinghorne, D. (1991): *Generalization and qualitative research. Issues of external validity*. Foredrag ved årsmøtet i American Educational Research Association, Chicago.

foreldreskap og klasse foregår. I land som Storbritannia og USA påvirker klasse foreldres manøvreringer i et omsorgsmarked der betalingsevne og tilgang til «hot knowledge» om hvilke tilbud som er bra, utgjør verdifulle ressurser. I velferdsstater som vår er foreldres markedssituasjon (i denne avgrensede betydningen) et mindre relevant tema å utforske, slik jeg påpekte i innledningen. Artiklene II og V kan leses som forsøk på å finne fram til måter å tematisere foreldreskap og klasse på, i samfunn hvor den typen markedsmekanismer britisk og amerikansk forskning belyser, er satt ut av spill. Påstanden disse artiklene setter fram, og argumenterer for, er at i sosialdemokratiske velferdsstater kommer klasse (blant annet) til uttrykk gjennom de betydninger foreldre i ulike klasser tillegger universaliserende tiltak som foreldrepermisjon, fedrekvote og barnehage, og gjennom hvordan de mer konkret forholder seg til dem. Disse analysene bidrar til å *videreutvikle* kunnskapen om hva klasse gjør med foreldreskapet.

Metaforene som oppsummerer de mønstrene vi fant viser til de forståelsene middelklasse- og arbeiderklasseforeldre uttrykte da vi utforsket dette. Sondringen vi gjør i artikkel II mellom *et ordnet løp* og *et skjernet rom*, og i artikkel V mellom *integrerende og atskillende praksiser* i forhold til barnehagen, er likevel ikke artiklenes viktigste kunnskapsbidrag. Metaforene har begrenset holdbarhet som tilstandsbilder; de er gyldige bare så lenge de treffer den virkeligheten de er ment å beskrive. Hvis arbeiderklasseforeldre slutter å bedrive den formen for grensedragning mot barnehagen vi beskrev, eller begynner å forholde seg til fedrekvoten på samme måte som middelklasseforeldre, vil de miste relevans. Det viktigste bidraget er det generelle poenget, nemlig at universelle velferdsordninger på en og samme tid gjør foreldre likere (alle velger fedrekvote og barnehage), og er momenter i prosesser som bidrar til å opprettholde forskjellighet (de veves inn i klassepregete omsorgsprosjekter). Det resultatet blir ikke mindre gyldig dersom det skulle vise seg at våre metaforer ikke lenger har relevans. Familiepolitiske ordninger kan inngå i klassespesifikke omsorgsprosjekter på nye og/eller andre måter enn dem vi beskrev. Det må i så fall sannsynliggjøres gjennom nye kontekst-sensitive beskrivelser og fortolkninger. I parentes bemerket betyr heller ikke våre resultater at markeder ikke er relevante kontekster for utforsking av foreldreskap og klasse i norsk/nordisk sammenheng. Et marked som ville

vært interessant å studere er for eksempel det ekspanderende fritidsmarkedet for spedbarn og smårollinger; hvem er det som benytter seg av de tilbudene som finnes, og for hvilken hensikt?

## 6.2 Forståelsesmodeller

Det Andenæs (2000) omtaler som forståelsesmodeller handler i denne sammenhengen om hvordan empirisk observerbare forskjeller mellom arbeiderklasseforeldre og middelklasseforeldre *virker*; dvs. om hva slags sosiale aktører de gjør barn til og hva slags prosesser som er involvert i denne formingen. I litteraturen gis det flere svar. Slik jeg ser det kan de prosessene det vises til med fordel forstås som «en serie beslektede svar på det samme spørsmålet» (Haavind 2000: 17), heller enn som konkurrerende forklaringer.

Mine bidrag til denne diskusjonen er av to typer. Mens noen analyser *utdyper* forståelsen av prosesser som allerede er tematisert i feltet, er det andre som viser til en side ved foreldreskapets reproduserende virkning, som ikke er tydelig begrepsfestet tidligere. Det siste dreier seg, nærmere bestemt, om det jeg forstår som *parallelлитeten* mellom foreldrenes klasseerfaringer (i bred forstand) og de erfaringskontekster ulike foreldreskap genererer for barn. Mitt bidrag er samtidig ikke tematiseringen av en slik parallelлитet i seg selv, men konkretiseringen av *rommet for selvutfoldelse* som den dimensjonen parallelлитeten kommer til uttrykk og virker gjennom. Resonnementet er inspirert av Bourdieus (1995: 229) analyse av hvordan objektive vilkår transformerer til en praktisk måte å erfare og uttrykke den følelsen en har av sin egen sosiale verdi på: «Hva slags forhold en har til den sosiale verden og hvilken plass en gir seg selv i den, viser seg aldri så tydelig som gjennom hvilket rom og hvilken tid en synes en har rett til å ta fra andre».

Når Bourdieu skriver om homologier, dvs. sammenfallet mellom folks «objektive» plassering i det sosiale rom, og disposisjoner for handling, er det samtidig med utgangspunkt i den voksne verden. For å gripe hvordan barn klassepreges, dvs. erverver det Bourdieu (2007) omtaler som den praktiske sans, tror jeg vi trenger et begrep som fanger *barns* klassesituasjon, den sosiale verden slik den oppleves fra barns posisjon. Utforskningen av parallelлитeten mellom rommet for selvutfoldelse for voksne og barn i de klassekontekstene

vi har med å gjøre her, er et forsøk på å fange inn nettopp dette aspektet ved foreldreskapets reproduserende virkning.

Klassepregingen av barn skjer, som nevnt, også gjennom andre typer prosesser. Jeg skal gå veien om disse før jeg utdyper poenget om barns klassesituasjon. Flere av studiene i dette feltet viser til foreldrepraksiser som har en nokså *direkte virking* på hva slags kompetanse og ferdigheter barn utvikler. Vincent og Balls (2007) analyse av middelklasseforeldres investeringer i førskolebarns fritid kan tjene som eksempel. Argumentasjonen de fører kan (lett forenklet) oppsummeres slik: Barn som utsettes for berikende fritidsaktiviteter (sang, dans, musikk, idrett osv.) utvikler et knippe av ferdigheter, blant annet hvordan de skal omgås voksenpersoner i formelle roller og hvordan samhandling i grupper foregår. I tillegg blir de flinkere til å konsentrere seg, og oppøver evnen til koordinasjon. Vincent og Ball konkluderer med at slike erfaringer summerer seg opp til en diffus fordel, hvis viktigste betydning er at barnet settes i en tilstand av «learning readiness» (s. 1072) i forhold til skolen.

Også Lareau (2003) beskriver foreldrepraksiser som har en slik direkte effekt på barnet. Analysen hun gjør av kommunikasjonen mellom foreldre og barn i middelklassen, er et godt eksempel. Inspirert av Bernstein beskriver Lareau hvordan *språkkoden* i middelklassefamilier har en dynamikk som sikrer at barn gis mulighet til å utvikle og praktisere verbale ferdigheter, så som å oppsummere, klargjøre og presisere og argumentere, med andre ord ferdigheter man må anta bidrar positivt både i skolen og andre mer formelle sammenhenger. Denne typen foreldrepraksiser handler samtidig ikke bare om å stimulere utviklingen av bestemte ferdigheter. Vel så viktig er antakelig den *holdningen* til de aktivitetsområder som er implisert, som barn får med på kjøpet, dvs. hvordan man forholder seg til så vel språk som andre typer aktiviteter. Bourdieu formulerer seg slik: «(...) det er umulig at tilegne sig et sprog uden at tilegne sig et *forhold til sproget*» (Bourdieu & Passeron 2006: 151). Slik er det også på kulturens område: tilegnelsesmåten videreføres «i form av en viss måte å anvende det tilegnede på». Lareaus analyse av hvordan middelklassebarn i motsetning til arbeiderklassebarn lærer å verdsette språk og kommunikasjon som arenaer for selvutfoldelse og selvpresentasjon, eksemplifiserer nettopp denne logikken.

Denne typen foreldrepraksiser inngår samtidig i bestemte sammenhenger (se artikkel IV). I Lareaus (2003) analyse er dette hovedpoenget: foreldrepraksiser av ulikt slag (knyttet til kommunikasjon, fritidsaktiviteter, skolearbeid, organiseringen av hverdagen, former for sosial omgang med mer), må forstås som ingredienser i *distinkte kulturelle dynamikker*, dvs. helheter som er noe mer enn summen av delene som inngår. Enkeltpraksiser virker selvfølgelig på barn, men mye av virkningen kan antakelig tilskrives den helheten disse praksisene inngår i. Hos Lareau er det altså de kulturelle dynamikkene som er virksomme i arbeiderklassen og middelklassen som orienterer barna i ulike retninger. «Domestic transmission» (Bourdieu 1986/2004: 17) er med andre ord innvevd i selve organiseringen av hverdagslivet. Med Lareau, kan virkningen disse logikkene har på barns opplevelse av seg selv, oppsummeres slik: Arbeiderklasseforeldres *tilretteleggelse for naturlig utvikling* bidrar til at arbeiderklassebarn utvikler en form for resignasjon når det gjelder muligheten til å bli sett og hørt («a sense of constraint») i skolen, mens middelklasseforeldres *intensive kultivering* har som konsekvens at middelklassebarn opplever seg som generelt berettiget til individuell respons («a sense of entitlement») fra lærere, trenere og andre i formelle posisjoner.

Analysene i artikkel III og IV knytter an til Lareaus *resonnement*. I artikkel III er poenget at det ikke bare er summen av de ulike aktivitetene som konstituerer middelklasseforeldreskapet som virker utviklende på barnet, men at middelklasseforeldre gjør disse tingene *hele tiden* i en uavbrutt prosess – som respons på det de tolker som barnets initiativ. Lareaus analyse nyanseres på et viktig punkt: barnets «entitlement», dets rettigheter som subjekt, er ikke bare et resultat av foreldrenes oppdragelsesstrategier, men også en *avgjørende forutsetning* for foreldrenes intensive oppfølging. Mitt poeng er at middelklasseforeldreskapet – fra barnet er født – sentrerer rundt en bestemt konstruksjon av barn; nemlig som kompetente aktører med helt egne «prosjekter» som det er foreldrenes oppgave å fange opp og legge til rette for. Som følge av dette behandler middelklasseforeldre barn *som om* de er aktører på like fot med voksne (jfr. Giddens 1992) allerede før de kan ytre seg verbalt om hva de vil. Denne interaksjonslogikken kan ses som et viktig aspekt ved det Bourdieu (1986/2004: 19) beskriver som «the initial

accumulation of cultural capital» – som den videre akkumuleringsprosessen er avhengig av.

I artikkel IV, som også omhandler middelklasseforeldre og spørsmålet om overføring av kulturell kapital, er poenget å tematisere betydningen av det emosjonelle. Konklusjonen som trekkes i artikkelen er at dette *er* en viktig dimensjon; formingen av middelklassebarn til middelklassesubjekter skjer *også* gjennom den formen for nærhet foreldrene søker med dem. Analysen kan videre leses som en kritikk av begrepet emosjonell kapital, som andre har anvendt. Mens emosjonell kapital forstås som en ressurs foreldre har mer eller mindre av, og som de kan investere i barna (Gillies 2006b; Reay 2004), handler denne analysen om hva det er som driver middelklasseforeldre til å søke en bestemt nærhet med barn, og hva denne nærheten gjør med barn. Begrepet emosjonell kapital er mindre egnet til å gripe det vi omtaler som *berikende intimitet* – som kan tolkes som et aspekt ved det Bourdieu (1986/2004: 19; 1995: 45) omtaler som de tidligste «betingelsene for ervervelse» av kulturell kapital.

Begge disse analysene bidrar med andre ord til *spesifiseringen* av hvilke ingredienser som konstituerer middelklasseforeldreskapet, og hvordan disse bidrar til formingen av barn til middelklassebarn. At jeg til nå utelukkende har fokusert på middelklasseforeldreskapets reproduserende virkning, er ikke tilfeldig. Både i feltet generelt og i mine analyser er dette temaet viet mer oppmerksomhet enn arbeiderklasseforeldreskapet. Analyser av hvordan arbeiderklasseforeldre former sine barn til arbeiderklassebarn står dessuten sjeldnere på egne ben – som regel er middelklasseforeldreskapet med som en mer eller mindre uttalt målestokk. De mange referansene hos Lareau (2003) til ting arbeiderklasseforeldre *ikke* gjør og *ikke* vektlegger når det kommer til barna – sammenlignet med middelklasseforeldre – kan tjene som eksempel. Slike analyser kommer dermed til å bekrefte heller enn overskride det mangelperspektivet de fleste har som uttalt målsetting å overskride. Rett skal være rett: mine analyser går heller ikke fri. I artikkel V gjør vi nettopp et poeng av at arbeiderklasseforeldre *ikke* gjør mye av det middelklasseforeldre anser som helt nødvendig når det kommer til barnehagen. Begrunnelsen for sammenligningen er at middelklasseforeldreskapet trengs som kontrast for å få fram hva det er arbeiderklasseforeldre gjør annerledes.

I likhet med Evans (2006) mener jeg samtidig at forståelsen av hva arbeiderklasseforeldreskapet dreier seg om, og hvordan det bidrar til å forme barn til arbeiderklassebarn *også* må handle om «the attractions of what people take for granted as the working class way of being a person» (s. 12). Vi trenger å vite noe om hvorfor arbeiderklassefolk ikke vil bli som middelklassefolk (jfr. Skilbrei 2010; Skogen & Krange 2010; Willis 1977), dersom vi skal forstå hvordan reproduksjonsprosesser foregår i arbeiderklassefamilier. I artikkel V, som handler om arbeiderklasseforeldres forhold til barnehagen, prøver vi ut en analyse av det jeg tidligere omtalte som *parallelletiteten* i det erfaringsrommet foreldre etablerer for barn, og deres egne klasseerfaringer, dvs. de erfaringer foreldrene har gjort seg gjennom oppvekst og voksenliv, blant annet knyttet til det arbeidslivet de forholder seg til.

Tanken er at disse erfaringene, livsvilkårene – i bred forstand – gir opphav til det Taylor (2004, sitert i Ball & Vincent 2007)<sup>24</sup> har begrepsfestet som ulike *social imaginaries*, dvs. kollektive forestillinger om hvordan verden er skrudd sammen, og hva slags plass ulike slags folk har i en slik verden. En viktig dimensjon ved slike forestillingsverdener er det Bourdieu (2007: 108) omtaler som *forholdet til mulighetene*: Den sannsynlige framtids mening konstitueres i en «vedvarende relation til en verden, som er strukturert ifølge mulighetskategorien (det, der er muligt for os) og umulighetskategorien (det, der ikke er muligt for os)». Slik jeg ser det er det ikke en mekanisk og direkte relasjon mellom konkrete klasseerfaringer på individnivå (for eksempel hva slags «arbeidskontrakt» eller arbeidsforhold man har) og bestemte forestillingsverdener (jfr. Bourdieu 1995: 31). En slik tilnærming ville, slik Bourdieu (2007) framhever, redusere sosiale praksiser til reflekser på objektive betingelser.<sup>25</sup> De betingelser folk stilles overfor er, tvert imot, virksomme på betingelse av at de treffer aktører som er blitt betinget til å *gjenkjenne* dem (s. 92). Dessuten må man forstå de skjemaer for persepsjon som folk anvender som «historiske» (Bourdieu 1995: 220), dvs. som kollektive. Poenger er samtidig ikke at det *ikke* er en slik sammenheng, men at ens

---

<sup>24</sup> Taylor, C.(2004). *Modern social imaginaries*. Duke University Press.

<sup>25</sup> Bourdieu uttrykker seg slik: «En mekanistisk praksisteori bestemmer praksissen som en mekanisk reaktion, der er direkte determineret af de forudgående eksistensbetingelser (...)». (Bourdieu 2007: 242, note 81).

klasseerfaringer er et produkt av begge deler: både kollektive forestillinger og egne, helt konkrete erfaringer med verden, gjennom oppvekst, skolegang og arbeidsliv. Det er i denne betydningen jeg anvender begrepet *klasseerfaringer* – som et redskap for å fortolke de erfaringskontekstene arbeiderklasse- og middelklasseforeldre etablerer for barn.

At det kan være en parallellitet mellom foreldrenes erfaringer på jobben, og hva de vektlegger i forhold til barna, er det flere som har beskrevet. Den formen for parallellitet som løftes fram, kan samtidig være av nokså konkret og commonsensisk karakter. Reay (2005a: 108) beskriver for eksempel middelklasse mødres «educational work» hjemme som en direkte forlengelse av lønnsarbeidet: de middelklasse mødrene hun intervjuet jobbet rett og slett ofte i utdanningssystemet selv. Derfor var det naturlig for dem å fokusere på læring også hjemme. Arbeiderklasse mødrenes vektlegging av praktiske omsorgsoppgaver korresponderer på samme måte med deres yrkeserfaringer: de hadde ofte praktiske jobber, blant annet innen renhold.

Lareau (2003) beskriver også hvordan foreldres oppfatninger av hva en god barndom er speiler de livserfaringer de har, ikke minst i forhold til arbeidslivet: «The factors influencing parents' child rearing strategies thus seem to (...) encompass these adults occupational and economic experiences» (s. 250). De distinkte kulturelle dynamikkene som utfolder seg i arbeiderklassen og middelklassen forstås som uttrykk for en sammenveving av slike livserfaringer og de ressurser familien rår over. Også i boka *Home advantage* (Lareau 2000) kopler hun måten middelklasse- og arbeiderklasseforeldre forholder seg til skolen på til den typen arbeid foreldrene bedriver; mens arbeiderklassefolk er ferdige med jobben når de drar hjem, trekker ikke middelklassefolk like skarpe grenser – de jobber i helgene og om kvelden, og omgås sine kolleger «privat». For dem oppleves ikke det å innta en læreraktig rolle overfor egne barn som en trussel mot det som gjør hjemmet til hjem, eller foreldre til foreldre. For arbeiderklassen er det motsatt, det som gjør hjemmet til hjem, og foreldre til foreldre, utfordres av den arbeidslogikken som en slik lærerrolle impliserer (se artikkel IV).

Dette resonnementet har mer til felles med den typen parallellitet jeg er opptatt av, enn de helt konkrete sammenstillingene Reay foretar. Samtidig tror jeg mitt forslag har et bedre grep om hva denne parallelliteten handler



om, sammenlignet med Lareaus analyse, selv om den grunnleggende tankegangen åpenbart ligner. Lareau diskuterer hvordan de kulturelle dynamikkene hun identifiserer både hemmer og fremmer barns autonomi. I den sammenhengen fokuserer hun blant annet på hverdagslivets tempo og strukturering. Det Lareau ikke tematiserer like tydelig er hvordan disse mønstrene speiler grunnleggende strukturer i den «voksne» verden, dvs. hva som gjør barns verden til *et rom for klasseerfaringer*.

Mitt resonnement har en konkret empirisk analyse som utgangspunkt – nemlig analysen av hvordan foreldre i arbeiderklassen og middelklassen forstår hjemmet og barnehagen som arenaer, og hva slags *rom for selvutfoldelse* barn kan oppnå begge steder (artikkel V). Med denne analysen som bakgrunn skal jeg forsøke å vise hvordan ulike foreldreskap genererer distinkte erfaringskontekster for barn, forstått som en sosial situasjon som åpner og lukker for bestemte måter å delta i verden på. Poenget er videre – med utgangspunkt i Bourdieus resonnement om praksis – at barn tilegner seg ulike klassehabituser gjennom sin *aktive deltakelse* i disse erfaringskontekstene. Barn er ikke passive mottakere av foreldres praksiser, men aktører som aktivt responderer på de vilkår de stilles overfor. Med utgangspunkt i James og James' (2004) perspektiv på sosialisering blir foreldreskapet i denne «modellen» å forstå som en dynamisk prosess som genererer kontekster «within which particular kinds of agency are permitted to flourish while others are treated with more circumspection» (s. 26).

Poenget er altså at det Lareau beskriver som hverdagslivets tempo og struktur ikke bare påvirker barns måte å være i verden på, på konkrete måter. Disse dimensjonene etablerer også en struktur for barns sosiale erfaringer, som integreres i deres habitus. Og videre, at det er på dette analytiske nivået det er mulig å trekke paralleller mellom barns rom for selvutfoldelse, den *klasesituasjonen* de utleveres til, og foreldrenes klasseerfaringer.

I et forsøk på å konkretisere dette resonnementet skal jeg trekke på den nevnte analysen. Vi fant at arbeiderklasseforeldre etablerer barns lek og sosiale liv – og dermed også barnehagen som arena – som barns egne domener, dvs. domener hvor barn har stor grad av selvråderett over hva som skjer. Disse domenene fremstår både som skjermet fra samfunnets kjas og mas, og som autonome; her kan barna utfolde seg i tråd med sin

«barnenatur», og så lenge de er trygge og har det gøy trenger ikke foreldrene blande seg inn. Barns (ukontrollerte) samvær med andre barn (både hjemme og i barnehagen) spiller samtidig en annen viktig rolle; det hjelper dem med å utvikle en form for robusthet som de trenger for å klare seg her i livet.

Det er en tydelig parallellitet mellom denne utskillelsen av autonome rom fra arenaer preget av formelle regler og evalueringsstandarder, og arbeiderklasseforeldres mer allmenne livserfaringer. Arbeiderklassefolk befinner seg i sjikt av yrkeslivet der graden av selvråderett er begrenset; de fleste har jobber der andre definerer hva som skal gjøres, og når og hvordan det skal gjøres. Livet hjemme framstår i dette perspektivet som en kontrast – her er man fri til å gjøre som man vil, uten innblanding fra andre, både i konkret og symbolsk forstand. Hjemmet og familien blir da en avgrenset sfære, som kan koples fra den logikken som råer i samfunnet for øvrig – dvs. fra harde arbeidskrav, formelle reguleringer og kulturell nedvurdering (Krange & Skogen 2010). Hjemmet blir, slik Skilbrei (2003) har beskrevet det, den arenaen hvor det virkelige livet foregår, hvor man kan være seg selv. Det erfaringsrommet arbeiderklasseforeldre skaper for sine barn, som nettopp speiler dette skillet mellom arenaer en råer over selv, og arenaer der en er prisgitt «øvrigheter», kan dermed forstås som en representasjon av foreldrenes fortolkning av hvordan verden er skrudd sammen; av hvem som har rett til hva på ulike arenaer.

Middelklasseforeldres praksiser genererer en helt annen erfaringskontekst, enn det arbeiderklasseforeldreskapet gjør. Både i småbarnsfasen (se artikkel III og IV) og senere (se artikkel IV) sentrerer middelklasseforeldreskapet rundt det foreldrene opplever som barnets initiativ. Middelklasseforeldre tolker dette initiativet som tegn på barnets iboende driv mot å utforske verden. De forstår dessuten barnets rett til å utvikle seg optimalt som foreldrenes ansvar (jfr. Devine 2004; Gillies 2005b; Lareau 2003; Vincent & Ball 2007). Følgelig kanaliseres ikke barnets initiativ inn i atskilte rom, frikoplet fra foreldrenes monitorering og evaluering, som i arbeiderklassefamilier, men fungerer som et utgangspunkt for foreldrenes involvering i barnets prosjekter. Gjennom å følge barnets initiativ og delta aktivt i dets verden, kan foreldrene på en og samme tid gi barnet frihet, og regulere denne friheten, på måter som gjør at reguleringen blir nærmest usynlig som

regulering – både for dem selv og for barnet. Friheten handler da om at barnet gis rom til å styre hva det vil engasjere seg i så lenge det er ting foreldrene kan se en mening med. Denne håndteringen av barnets autonomi – som hele tiden samtidig regulert og evaluert – etablerer en erfaringskontekst som nettopp legger til rette for at barnet blir et middelklassesubjekt, dvs. et subjekt med en indre motivasjon til hele tiden å investere i seg selv på den riktige måten (se Ball 2003).

En mulig tolkning er at denne investeringslogikken speiler grunnleggende spenninger i middelklasseforeldres voksenliv, knyttet til hva det krever å oppnå og holde på middelklasseposisjoner. Middelklassefolk oppnår sine posisjoner på grunnlag av deres ekspertise, kreativitet og selvstendighet som er oppøvd og foredlet gjennom lange utdannelser. Dette er egenskaper som hele tiden må holdes ved like. Det samme kan sies om posisjonen som kulturell premissleverandør; den tilkjennes bare de som forstås som personer med legitim kunnskap og riktig innstilling. Investeringer i et slikt selv kan like gjerne skje på fritiden som på jobben. På dette nivået er det med andre ord ikke noe skarpt skille mellom hjemmet, eller det uformelle, og verden der ute. Å utnytte sitt potensial – i bred forstand – og å bli gjenkjent som en som gjør det, er det livet handler om uansett. Poenget er videre at dette ikke oppleves som et krav utenfra, men som motivert innenfra. Måten foreldrene er foreldre på, det rommet for erfaring de skaper for sine barn – gjennom å følge og samtidig regulere barnets initiativ – speiler slik sett deres egne livserfaringer og livsprosjekter. Dermed kan dette erfaringsrommet også forstås som viktig forberedelse til nettopp et slikt liv, for barna.

## 6.3 En kort oppsummering

Hensikten med avhandlingen har vært å studere hva klasse gjør med foreldreskapet, og hva foreldreskapet gjør med klasse – med utgangspunkt i kvalitative intervjuer med småbarnsforeldre. En viktig del av arbeidet har bestått i å avgrense analysekontekster, samt å finne fram til typer av foreldrepraksiser som kan belyse disse spørsmålene i norsk sammenheng.

Svaret på det første spørsmålet kan oppsummeres slik: Mye er likt i måten foreldre i ulike klasser «gjør» foreldreskap på. Alle er opptatt av ungene, og gjør sitt beste for at de skal ha det bra, og bli utstyrt med de

ferdigheter som trengs i den framtida foreldrene forventer for dem. Samtidig gjør klasse, forstått som den posisjonen folk erfarer verden fra, noe helt grunnleggende med foreldreskapet. Klasse viser seg både i den forståelsen av barns behov foreldre i ulike klasser legger til grunn, og i utøvelsen av foreldreansvaret. Mine analyser bekrefter altså konklusjonene i foreliggende forskning: vi har å gjøre med distinkt forskjellige kulturelle dynamikker, som speiler foreldrenes plassering i en større samfunnsmessig sammenheng. Samtidig bringer analysene inn et nytt element som har relevans også for policyorientert forskning: Velferdsstatens ordninger har ikke bare en universaliserende virkning, de veves også inn i, og bidrar til å konstituere, klasespesifikke omsorgsprosjekter.

Svaret på spørsmålet om hva foreldreskap «gjør med» klasse er, slik jeg vurderer det, avhandlingens viktigste bidrag. Min konklusjon er at foreldreskapets reproduserende effekt kan knyttes til ulike prosesser, som er virksomme samtidig. Felles for dem er at de bidrar til å forme barns måte å være i verden på, og, med stor sannsynlighet, deres videre livsprosjekter. Noen av prosessene har en direkte virkning, mens andre virker på mer indirekte måter, blant annet gjennom de erfaringskontekster ulike foreldreskap genererer for barn. Poenget med begrepet erfaringskontekst er nettopp at det konstituerer barns (og ikke bare de voksnes) verden som et rom for grunnleggende klasseerfaringer.

# Referanser

- Allatt, Pat (1993), «Becoming privileged: The role of family processes». I: I. Bates & G. Riseborough, red., *Youth and inequality*. Buckingham: Open University Press.
- Andenæs, Agnes (1996), *Foreldre og barn i forandring*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Andenæs, Agnes (2000), «Generalisering: om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse». I: Hanne Haavind, red., *kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Andenæs, Agnes (2005), «Neutral claims - gendered meanings. Parenthood and developmental psychology in a modern welfare state». *Feminism & Psychology*, 15:209-226.
- Andenæs, Agnes (2006), «"Barns beste" og utviklingspsykologi i velferdsstaten.». *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 29:36-50.
- Ball, Stephen J., Richard Bowe & Sharon Gewirtz (1995), «Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social-class contexts». *Sociological Review*, 43:52-78.
- Ball, Stephen J. & Carol Vincent (2007), «Education, class fractions and the local rules of spatial relations ». *Urban Studies*, 44:1175-1189.
- Ball, Stephen J., Carol Vincent, Sophie Kemp & Soile Pietikainen (2004), «Middle class fractions and the 'relational' and 'normative' aspects of class practices». *Sociological Review*, 52:478-502.
- Ball, Stephen. J. (2003), *Class strategies and the education market. The middle-classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Beck, Ulrich & Elisabeth Beck-Gernsheim (1995), *The normal chaos of love*. Cambridge: Polity Press.
- Bjørnholt, Margunn (2009), «Norwegian Work-Sharing Couples Project 30 years later. Revisiting an experimental research project for gender equality in the family». *Equal Opportunities International*, 28:304-323.
- Bjørnholt, Margunn (2011), «How men became the local agents of change towards gender equality». *Journal of Gender Studies*, 20:3-18.
- Bourdieu, Pierre (1986/2004), «The forms of capital». I: Stephen J. Ball, red., *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education*, s. 15-29. London: RoutledgeFalmer.

- Bourdieu, Pierre (1987), «What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups». *Berkeley Journal of Sociology: A critical review*, XXXII:1-17.
- Bourdieu, Pierre (1995), *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, Pierre (2007), *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (2006), *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre & Loïc Wacquant (1996), *Refleksiv sosiologi - mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Byrne, Bridget (2006), «In search of a 'good mix': 'Race', class, gender and practices of mothering». *Sociology*, 40:1001-1017.
- Corsaro, William A. (2005), *The sociology of childhood. Second edition*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cresswell, John W. (2007), *Qualitative inquiry & research design. Second edition*. Thousand Oaks: SAGE.
- Crompton, Rosemary (1998), *Class and stratification : an introduction to current debates*. 2nd utg. Cambridge: Polity Press.
- Dahlgren, Kenneth & Jørn Ljunggren, red. (2010), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, Hilde (2006), *Med barn i byen. Foreldreskap, plass og identitet. Avhandling dr.art*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Dencik, Lars (1989), «Growing up in the post-modern age: On the child's situation in the modern family, and on the position of the family in the modern welfare state». *Acta Sociologica*, 32:155-180.
- Devine, Fiona (2004), *Class practices : how parents help their children get good jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doucet, Andrea (2001), "You see the need perhaps more clearly than I have": Exploring gendered processes of domestic responsibility». *Journal of Family Issues*, 22:328-357.
- Duncan, Simon (2005), «Mothering, class and rationality». *The Sociological Review*, 53:50-76.
- Duncan, Simon, Rosalind Edwards, Tracey Reynolds & Pam Allred (2003), «Motherhood, paid work and partnering: values and theories». *Work, employment and society*, 17:309-330.

- Ellingsæter, Anne Lise (2006), «The Norwegian childcare regime and its paradoxes». I: Anne Lise Ellingsæter & Arnlaug Leira, red., *Politicising parenthood in Scandinavia. Gender relations in welfare states*, s. 121-144. Bristol: The Policy Press.
- Ellingsæter, Anne Lise & Lars Gulbrandsen (2007), «Closing the childcare gap: The interaction of childcare supply and mother's agency in Norway». *Journal of Social Policy*, 36:649-669.
- Ellingsæter, Anne Lise & Arnlaug Leira (2006), «Introduction: politicising parenthood in Scandinavia». I: Anne Lise Ellingsæter & Arnlaug Leira, red., *Politicising parenthood in Scandinavia. Gender relations in welfare states*, s. 1-24. Bristol: The Policy Press.
- Elstad, Jon Ivar (1992), «Et klassebegrep for 90-årene». *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 33:3-26.
- Elstad, Jon Ivar (2005), «Klasseanalyse i dag - marxistiske og sosiologiske tilnærminger». *Rødt!* 34:48-59.
- Elwin-Nowak, Ylva & Heléne Thompsson (2001), «Motherhood as idea and practice. A discursive understanding of employed mothers in Sweden». *Gender & Society*, 15:407-428.
- Esmark, Kim (2006), «Dansk indledning». I: Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, red., *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*, s. 7-12. København: Hans Reitzels Forlag.
- Evans, Gillian (2006), *Education failure and working class white children in Britain*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Faber, Stine Thideman (2008), *På jagt efter klasse*. Institut for Sociologi, Socialt arbejde og Organisation. Afhandling Ph.D, Aalborg Universitet.
- Farstad, Gunhild R. & Kari Stefansen (2007), «Ett år og klar for barnehage? Foreldres forståelser av små barns omsorgsbehov». *Barn*, 25:29-49.
- Fog, Jette (1994), *Med samtalen som udgangspunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Forsberg, Lucas (2009), *Involved parenthood: Everyday lives of swedish middle-class families*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science, Linköping University, Department of child studies.
- Forsberg, Lucas (2010), «Engagerat föräldraskap som norm och praktik». *Sociologi i dag*, 40:78-98.
- Frønes, Ivar (2005), «Structuration of childhood: An essay on the structuring of childhood and anticipatory socialization». I: Jens Qvortrup, red., *Studies in modern childhood: Society, agency, culture*, s. 267-282. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Frønes, Ivar (2007), *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Giddens, Anthony (1992), *The transformation of intimacy: Sexuality, love and erotism in modern societies*. Cambridge: Polity Press.
- Gillies, Val (2005a), «Meeting parents' needs? Discourses of 'support and 'inclusion' in family policy». *Critical Social Policy*, 25:70-90.
- Gillies, Val (2005b), «Raising the 'meritocracy': Parenting and the individualization of social class». *Sociology*, 39:835-853.
- Gillies, Val (2006a), «Parenting, class and culture: exploring the context of childrearing». *Community Practitioner*, 79:114-118.
- Gillies, Val (2006b), «Working class mothers and school life: Exploring the role of emotional capital». *Gender and Education*, 18:281-293.
- Gillies, Val (2007), *Marginalised mothers: Exploring working-class experiences of parenting*. London: Routledge.
- Gillies, Val (2008), «Perspectives on parenting responsibility: Contextualizing values and practises». *Journal of Law and Society*, 35:95-112.
- Gillies, Val (2009), «Understandings and experiences of involved fathering in the United Kingdom: Exploring classed dimensions». *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 624:49-60.
- Griffith, Alison I. & Dorothy E. Smith (2005), *Mothering for schooling*. New York: RoutledgeFalmer.
- Gullestad, Marianne (1984/2002), *Kitchen-table society : a case study of the family life and friendships of young working-class mothers in urban Norway*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne (1997), «A passion for boundaries: Reflections on connections between the everyday lives of children and discourses on the nation in contemporary Norway». *Childhood*, 4:19-42.
- Gullestad, Marianne (2003), «Kunnskap for hvem? Refleksjoner over antropologisk tekstproduksjon, formidling og tilbakeføring». I: Marianne Rugkåsa & Kari Trældal Thorsen, red., *Nære steder, nye rom. Utfordringer i antropologiske studier i Norge*, s. 233-262. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hays, Sharon (1996), *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Hennum, Nicole (2002), *Kjærlighetens og autoritetens kulturelle koder : om å være mor og far for norsk ungdom*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst velferd og aldring.



- Hennum, Nicole (2010), «Mot en standardisering av voksenhet? Barn som redskap i statens disiplinering av voksne». *Sosiologi i dag*, 40:57-75.
- Hertz, Rosanna & Faith Ferguson (1996), «Childcare choice and constraints in the United States: Social class, race and the influence of family views». *Journal of Comparative Family Studies*, 27:249-280.
- Holland, Janet, Jeffrey Weeks & Val Gillies (2003), «Families, intimacy and social capital». *Social Policy & Society*, 2:339-348.
- Holloway, Sarah L. (1998), «Local childcare Cultures: moral geographies of mothering and the social organisation of pre- school education». *Gender, Place and Culture*, 5:29- 53.
- Holter, Harriet, Hildur Ve Henriksen, Astrid Gjertsen & Haldis Hjort (1975), *Familien i klassesamfunnet*. Oslo: Pax.
- Haavind, Hanne (1987), *Liten og stor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haavind, Hanne (2000), «På jakt etter kjønnede betydninger». I: Hanne Haavind, red., *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*, s. 7-60. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haavind, Hanne (2006), «Midt i tredje akt? Fedres deltakelse i det omsorgsfulle foreldreskap». *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 43:683-693.
- Koselleck, Reinhart (2004), *Futures past: On the semantics of historical time*. New York: Columbia University Press.
- Koselleck, Reinhart (2007), *Begreper, tid og erfaring. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krange, O. & K. Skogen (2007), «Kodebok for den intellektuelle middelklassen». *Nytt norsk tidsskrift*, 24:227-242.
- Krange, Olve & Ketil Skogen (2010), «The Hammertown mechanism. Cultural resistance and political marginalization.». I: Thomas Dunk, red., *Transitions in Marginal Zones in the Age of Globalization: Case Studies from the North and South*, s. 223-248. Thunder Bay: Lakehead University Centre for Northern Studies.
- Kvale, Steinar (1997), *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lareau, Annette (2000), *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. 2. ed.* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Lareau, Annette (2003), *Unequal childhoods class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.

- Lareau, Annette (2008), «Watching, waiting, and deciding when to intervene: Race, class, and the transmission of advantage». I: Lois Weis, red., *The way class works: Readings on school, family, and the economy*. New York: Routledge.
- Morgan, David (1996), *Family connections: An introduction to family studies*. Cambridge: Polity Press.
- Olsen, Benedicte C. Rappana & Bente Puntervoll Bø (2008), «Utfordrende foreldreskap – en innledning». I: Benedicte C. Rappana Olsen & Bente Puntervoll Bø, red., *Utfordrende foreldreskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Peräkylä, Anssi (2004), «Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction». I: David Silverman, red., *Qualitative research. Theory, Method and Practice*, s. 283-304. London: Sage Publications.
- Prieur, Annick (2006), «En teori om praksis». I: Annick Prieur & Carsten Sestoft, red., *Pierre Bourdieu. En introduksjon*, s. 23-69. København: Hans Reitzels Forlag.
- Prieur, Annick (2009), «Klasse – borte, borte, titt, tei». *Sosiologi i dag*, 39:27-41.
- Reay, Diane (1998), «Rethinking social class: qualitative perspectives on class and gender». *Sociology. Special Issue on 'class, culture and identity'*, 32:259-275.
- Reay, Diane (2000), «A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education». *The Sociological Review*, 48:568-585.
- Reay, Diane (2004), «Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class». *The Sociological Review*, 52:57-74.
- Reay, Diane (2005a), «Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling». *The Sociological Review*, 53:104-116.
- Reay, Diane (2005b), «Mother's involvement in their children's schooling: Social reproduction in action». I: Gill Crozier & Diane Reay, red., *Activating participation: Parents and teachers working towards partnership*, s. 23-37. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Reay, Diane (2008), «Psychosocial aspects of white middle-class identities: Desiring and defending against the class and ethnic 'other' in urban multi-ethnic schooling». *Sociology*, 42:1072-1088.
- Reay, Diane, Sumi Hollingworth, Katya Williams, Gill Crozier, Fiona Jamieson, David James & Phoebe Beedell (2007), «'A darker shade of pale?' Whiteness, the middle classes and multi-ethnic inner city schooling». *Sociology*, 41:1041-1060.
- Savage, Mike (2003), «Review essay: A new class paradigm?». *The British Journal of Sociology of Education*, 24:535-541.

- Seljestad, Lars Ove (2010), «I begynnelsen var klassereisa». I: Kenneth Dahlgren & Jørn Ljunggren, red., *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*, s. 28-40. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sestoft, Carsten (2006), «Bourdieu's uddannelsessociologi». I: Annick Prieur & Carsten Sestoft, red., *Pierre Bourdieu. En introduktion*, s. 71-114. København: Hans Reitzels Forlag.
- Skarpenes, Ove (2007), «Den "legitime kulturens" moralske forankring». *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 48:531-564.
- Skarpenes, Ove & Rune Sakslind (2010), «Education and egalitarianism: the culture of the Norwegian middle class». *The Sociological Review*, 58:119-243.
- Skeggs, Beverly (1997), *Formations of class and gender. Becoming respectable*. London: SAGE Publications.
- Skilbrei, May-Len (2003), *"Dette er jo bare en husmorjobb": Ufaglærte kvinner i arbeidslivet. Avhandling Dr. Polit.* Oslo: NOVA, Rapport nr. 17/2003.
- Skilbrei, May-Len (2004), «Mine, dine og våre saker: likestillingspolitikk for viderekomne». *Kvinneforskning*, 27:76-92.
- Skilbrei, May-Len (2005), «Klasse, etnisitet og kjønn som erfaringer: om å være vanlig, arbeidssom og anstendig». *Sosiologi i dag*, 34:50-68.
- Skilbrei, May-Len (2010), «Den som står med begge beina planta på jorda står stille: Om kjønn og klassereiser». I: Kenneth Dahlgren & Jørn Ljunggren, red., *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*, s. 43-57. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, Ketil & Olve Krange (2010), «Middelklasse-makt? Nei takk! Et essay om kulturell motstand». I: Kenneth Dahlgren & Jørn Ljunggren, red., *Klassebilder: ulikhet og sosial mobilitet i Norge*, s. 157-168. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, Ketil, Kari Stefansen, Olve Krange & Åse Strandbu (2008a), «Kommentar til artikkelen "Den 'legitime kulturens' moralske forankring": En pussig utlegning av middelklassens selvforståelse. ». *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49:259-264.
- Skogen, Ketil, Kari Stefansen, Olve Krange & Åse Strandbu (2008b), «Sluttreplik til Skarpenes og Sakslind». *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49:435-440.
- Solberg, Anne (1995), «The challenge in child research: From 'being' to 'doing'». I: Julia Brannen & Margareth O'Brien, red., *Children in families. Research and policy*. London: Falmer Press.
- Stefansen, Kari & Gunhild R. Farstad (2008), «Småbarnsforeldres omsorgsprosjekter. Betydningen av klasse». *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49:343-374.
- Sveen, Karin (2000), *Klassereise. Et livshistorisk essay*. Oslo: Forlaget Oktober.

- Vincent, C., S. J. Ball & A. Braun (2008a), «'It's like saying "coloured"': understanding and analysing the urban working classes». *The Sociological Review*, 56:61-77.
- Vincent, C., A. Braun & S. J. Ball (2008b), «Childcare, choice and social class: Caring for young children in the UK». *Critical Social Policy*, 28:5-26.
- Vincent, Carol (2010), «The sociology of mothering». I: Apple. Michael J., Stephen J. Ball & Louis A. Gandin, red., *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London: Routledge.
- Vincent, Carol & Stephen J. Ball (2007), «'Making up' the middle-class child: Families, activities and class dispositions.». *Sociology*, 41:1061-1077.
- Vincent, Carol, Stephen J. Ball & Annette Braun (2010a), «Between the estate and the state: struggling to be a 'good' mother». *British Journal of Sociology of Education*, 31:123-138.
- Vincent, Carol, Stephen J. Ball & Sophie Kemp (2004a), «The social geography of childcare: making up a middle-class child». *British Journal of Sociology of Education*, 25:229-244.
- Vincent, Carol, Stephen J. Ball & Soile Pietikainen (2004b), «Metropolitan mothers: Mothers, mothering and paid work». *Womens Studies International Forum*, 27:571-587.
- Vincent, Carol & Stephen. J. Ball (2006), *Childcare, choice and class practices. Middle-class parents and their children*. London: Routledge.
- Vincent, Carol, Annette Braun & Stephen J. Ball (2010b), «Local links, local knowledge: Choosing care settings and schools». *British Educational Research Journal*, 36:279-298.
- Walkerdine, Valerie & Helen Lucey (1989), *Democracy in the kitchen. Regulating mothers and socialising daughters*. London: Virago.
- Weis, Lois (2007), «Introduction». I: Lois Weis, red., *The way class works: Readings on school, family, and the economy*. New York: Routledge.
- Willis, Paul (1977), *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House.
- Wright, Eric Olin (2005a), «Conclusion: If "class" is the answer, what is the question?». I: Eric Olin Wright, red., *Approaches to class analysis*, s. 180-192. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, Eric Olin (2005b), «Introduction». I: Eric Olin Wright, red., *Approaches to class analysis*, s. 1-4. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wright, Eric Olin (2008), «Logics of class analysis». I: Annette Lareau & Dalton Conlon, red., *Social class: How does it work?*, s. 329-349. New York: Russell Sage Foundation.
- Aarseth, Helene (2007), «Between labour and love: the re-erotization of homemaking in egalitarian couples». *NORA, Nordic Journal of Women's Studies*:133-143.
- Aarseth, Helene (2008a), *Hjemskapings moderne magi. Avhandling Dr. Polit.* Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Aarseth, Helene (2008b), «Samstemt selvskap: Nye fedre i ny økonomi». *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 32:4-21.



## Artikkel I:

Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet.  
Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap

Publisert i *Sosiologisk tidsskrift*, nr. 3 2007





## Artikkel II

Classed parental practices in a modern welfare state: Caring  
for the under threes in Norway

Publisert i *Critical Social Policy*, nr. 1 2010  
(med Gunhild R. Farstad som medforfatter)



## Artikkel III

Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen

Publisert i 2008, i boka *Utfordrende foreldreskap*  
(Gyldendal Akademisk)



## Artikkel IV

Enriching intimacy: The role of the emotional in the  
resourcing of middle-class children

Publisert i *The British Journal of Sociology of Education*,  
nr. 3 2011 (med Helene Aarseth som medforfatter)



## Artikkel V

Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model

Publisert i *The Sociological Review*, nr. 4 2010  
(med Ketil Skogen som medforfatter)





# Vedlegg I:

Antall familier og antall intervjuer i hver intervjurunde

	Runde I	Runde II	Runde III
Antall familier	58	19	10
Antall par-intervjuer	50	1	7
Antall enkeltintervjuer	8	35*	4
Antall int. førskolelærer / dagmamma	-	10**	-
Antall intervjuer i alt	58	46	11

\*I en av familiene ble kun mor intervjuet

\*\*Dvs. ni førskolelærere og en dagmamma



# Vedlegg II: Intervjutemaer

## 1. Temaer i samtlige intervjurunder:

### Bakgrunnsinformasjon

- Familiens medlemmer (evt. opprinnelsesland, språk)
- Tilknytning til stedet og planer framover
- Utdanning, yrke og arbeidstid, samt planer framover
- Oppvekstfamilie (foreldres utdanning og yrke)

### Omsorgsorganisering (fra fødsel til fylte tre år)

- Deling av permisjon mellom foreldrene, bruk av fedrekvote. Begrunnelser og erfaringer (Runde II og III: refleksjoner over valg og erfaringer)
- Planer framover: kontantstøtte, dagmamma, barnehage. Begrunnelser og erfaringer (Runde II og III: refleksjoner over valg og erfaringer, utforsker overganger)

### Livsformsintervju (barnets bane gjennom dagen / døgnet)

- Bevege seg gjennom *morgenen* med livsformsintervjuets grunnform. Hvem gjorde hva? Hva skjedde så? Støttespørsmål: Er det sånn det pleier å være? Hvordan har det blitt slik?
- Bevege seg gjennom *formiddag, ettermiddag, kveld og natt* med livsformsintervjuets grunnform. Hvem gjorde hva? Hva skjedde så? Støttespørsmål: Er det sånn det pleier å være? Hvordan har det blitt slik?
- Hva gjorde dere i *helgen*? Er det sånn det pleier å være?

## 2. Temaer introdusert i runde II (gjentatt i runde III)

- Erfaringer med å kombinere jobb og omsorgsoppgaver
- Syn på barnehagen og barnehagens betydning for barnet
- Organisering av henting og bringing
- Daglig interaksjon med barnehagen / andre omsorgsgivere
- Utforsking av foreldrerollen – sammenligninger med egen oppvekst
- Hvis nytt barn i familien: Omsorgsorganisering og planer for dette barnet
- Framstilling av barnet: egenskaper, ferdigheter, utfordringer

## 3. Tema introdusert i runde III

Utforsker barnets sosiale nettverk med nettverkskart som hjelpemiddel, dvs. ark med konsentriske sirkler der barnet er plassert i sentrum. Foreldrene plasserer personer som er viktige for barnet etter grad av nærhet.



# Vedlegg III:

## Del av livsformsintervju med forslag til oppfølgingsspørsmål (runde III)

### Morgen

Først vil jeg gjerne høre hvordan dere ordnet dere denne morgenen.

- Stell, påkledning, frokost osv.: Hvem gjorde hva? Hva skjedde så?
- Er det sånn det vanligvis foregår?
- Tidsramme?
- Hva klarer barnet alene, hva trenger det hjelp til?
- Hva bestemmer barnet og hva bestemmer dere?
- Noe dere gjør annerledes nå enn for ett år siden?

Overgang til barnehage/dagmamma

- Hvordan reiser dere til barnehage/dagmamma (bil, buss, til fots)?
- Samtaler og hendelser underveis?
- Er det sånn det vanligvis foregår?
- Tidsramme?
- Noe dere gjør annerledes nå enn for ett år siden?

Hvis barnet har startet i barnehage siden sist

- Innkjøring: hvordan, hvem?
- Hva gjorde barnehagen / du / dere for at barnet skulle finne seg til rette?
- Hvordan var overgangen for barnet? For deg / dere?

Hvis barnet har skiftet barnehage / avdeling siden sist

- Hva var bakgrunnen?
- Hvordan gjorde barnehagen / du / dere det med overgangen?
- Hva er annerledes i ny barnehage / avdeling?
- Hvordan har barnet håndtert overgangen, og hvordan merker du / dere det?

Hvordan skjedde leveringen i dag?

- I dag leverte mor/far. Hvordan er det vanligvis?
- Hvordan har dere kommet fram til denne ordningen?
- Har dette forandret seg siden barnet begynte i barnehagen?
- Hvem var der da dere kom? Hva skjedde så?
- Hva holdt barnet ditt på med da du gikk?
- Er det sånn det vanligvis foregår?
- Noe det var viktig at personalet fikk vite denne dagen (evt. andre dager)?

Hvordan foregår kontakten med de ansatte i barnehagen?

- Konkret erfaring med å ta opp ting med de ansatte? Hvordan gikk du/dere frem?
- Tar de ansatte opp ting med deg/dere hvis det er noe? Eksempler?

